

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vývoj komunikačních schopností dětí s vývojovou dysfázií vyrůstajících v bilingvním prostředí

Development of communication skills of children with specific language impairment growing up in a bilingual environment

Bc. Markéta Valentová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: N7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: 7506T002 Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vývoj komunikačních schopností dětí s vývojovou dysfázií vyrůstajících v bilingvním prostředí potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23. 4. 2021

.....

podpis autora

Děkuji doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce a cenné připomínky, které mi poskytla při jejím zpracovávání. Děkuji také logopedické ambulanci za možnost uskutečnění výzkumu, jež je součástí práce a všem bilingvním rodinám za účast ve výzkumu. Poděkování patří také mé rodině a partnerovi za podporu v průběhu celého studia.

ABSTRAKT

VALENTOVÁ, Markéta. *Vývoj komunikačních schopností dětí s vývojovou dysfázií vyrůstajících v bilingvním prostředí*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2021. 84 s. Diplomová práce.

Téma práce je speciálně pedagogické se zaměřením na logopedii. Zaměřuje se na vývoj komunikačních schopností u dětí s vývojovou dysfázií, které vyrůstají v bilingvní rodině, kdy jeden z rodičů komunikuje s dítětem česky a druhý jiným jazykem. Cílem práce bylo analyzovat vývoj komunikačních schopností dětí z výzkumného vzorku. V první části práce jsou vymezeny pojmy komunikace, jazyk a jeho důležitost z hlediska tvorby vztahů a utváření identity, řeč a její vývoj. Následuje uvedení do problematiky bilingvismu zahrnující jeho druhy a stupně, oblast bilingvní výchovy a jazykový vývoj a jeho specifika u bilingvního dítěte. Práce přináší také pohled na metody a strategie bilingvní výchovy a na její možná úskalí. Poslední kapitola teoretické části nastiňuje problematiku logopedické péče u bilingvního dítěte s narušenou komunikační schopností a věnuje se problematice vývojové dysfázie. Empirická část prezentuje případové studie bilingvních dětí v předškolním věku s vývojovou dysfázií vyrůstajících v bilingvní rodině, kde jeden z rodičů komunikuje s dítětem česky. Případové studie byly vytvořené na základě kvalitativního výzkumného šetření za použití metod pozorování a rozhovoru s rodiči pozorovaných dětí. Analýza případových studií se zaměřuje na vývoj komunikačních schopností v obou dětemi užívaných jazycích a prezentuje řečový projev těchto dětí. Hodnotí také vliv faktorů, které tento vývoj ovlivňují. Z analýzy případových studií vyplynulo, že na vývoj komunikačních schopností u bilingvních dětí s vývojovou dysfázií má velikost jazykového inputu, míra dodržování Grammontova pravidla a důsledná logopedická terapie. Ukázalo se také, že odborníci přicházející do styku s bilingvními dětmi s vývojovou dysfázií nejsou jednotní v názorech na tuto problematiku.

KLÍČOVÁ SLOVA

bilingvismus, vývojová dysfázie, předškolní věk, komunikační schopnosti, dvojjazyčná výchova

ABSTRACT

VALENTOVÁ, Markéta. *Development of communication skills of children with specific language impairment growing up in a bilingual environment*. Praha: Pedagogical Faculty, Charles University, 2021. 84 p. Magister Degree Thesis.

The thesis focuses on speech therapy from the perspective of special pedagogy. It focuses on the development of communication skills in children with specific language impairment who grow up in a bilingual family, where one of the parents communicates with the child in Czech and the other in another language. The aim of the work was to analyze the development of communication skills of children from the research sample. The first part of the thesis defines the concepts of communication, language and its importance in terms of relationship building and identity formation, speech and its development. It stipulates the introduction to the issue of bilingualism, including its types and degrees, the area of bilingual education and language development and its specifics in a bilingual child. The work also contributes to the methods and strategies of bilingual education and its possible pitfalls. The last chapter of the theoretical part outlines the issue of speech therapy care for a bilingual child with impaired communication skills and deals with the issue of specific language impairment. The empirical part presents case studies of bilingual children in preschool age with specific language impairment growing up in bilingual families, where one of the parents communicates with the children in Czech. The case studies were created on the basis of a qualitative research survey using the method of observation and interviews with the parents of the observed children. The analysis of case studies focuses on the development of communication skills in both children who use languages and presents the speech of these children. It also evaluates the influence of factors that influence this development. The analysis of case studies showed that the development of communication skills in bilingual children with specific language impairment has the size of language input, the degree of compliance with Grammont's rule and consistent speech therapy. It also turned out that experts come into contact with bilingual children with specific language impairment and are not united in their views on this issue.

KEYWORDS

bilingualism, specific language impairment, preschool age, communication skills, bilingual upbringing

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 8 |
| 1 Uvedení do teoretické části..... | 10 |
| 1.1 Komunikace a komunikační schopnosti..... | 10 |
| 1.2 Jazyk | 11 |
| 1.2.1 Jazykové roviny..... | 12 |
| 1.2.2 Jazyk a identita | 13 |
| 1.3 Řeč..... | 15 |
| 1.3.1 Ontogeneze řeči..... | 15 |
| 2 Bilingvismus..... | 18 |
| 2.1 Druhy bilingvismu..... | 21 |
| 2.2 Stupně bilingvismu | 22 |
| 2.3 Metody bilingvní výchovy | 23 |
| 2.4 Strategie bilingvní výchovy..... | 25 |
| 2.5 Jazykový vývoj u bilingvního dítěte..... | 25 |
| 2.6 Specifické jevy v komunikaci bilingvního dítěte | 29 |
| 2.6.1 Přepínání kódů..... | 30 |
| 2.6.2 Jazyková výpůjčka..... | 31 |
| 2.6.3 Interference..... | 31 |
| 2.6.4 Mísení jazyků | 32 |
| 2.7 Vliv bilingvismu na dítě | 33 |
| 3 Narušená komunikační schopnost u bilingvních dětí..... | 35 |
| 3.1 Logopedická péče u bilingvního dítěte..... | 35 |
| 3.2 Vývojová dysfázie | 36 |
| 3.2.1 Diagnostika..... | 38 |
| 3.2.2 Symptomy a terapie | 40 |

| | |
|--|----|
| 4 Vývoj komunikačních schopností dětí s vývojovou dysfázií vyrůstajících v bilingvním prostředí..... | 44 |
| 4.1 Cíle výzkumu..... | 44 |
| 4.2 Metodologie a charakteristika výzkumného vzorku..... | 45 |
| 4.3 Výzkumné šetření | 47 |
| 4.3.1 Průběh výzkumného šetření..... | 47 |
| 4.4 Případové studie | 47 |
| 4.4.1 Případová studie č. 1..... | 48 |
| 4.4.2 Případová studie č. 2..... | 55 |
| 4.4.3 Případová studie č. 3..... | 59 |
| 4.4.4 Případová studie č. 4..... | 63 |
| 4.5 Analýza výsledků výzkumného šetření | 67 |
| 4.6 Závěry šetření, diskuse | 74 |
| Závěr..... | 76 |
| Seznam použitých zdrojů..... | 79 |

Úvod

„Jiný jazyk je jiný pohled na život.“ Federico Fellini

Komunikace je nezbytnou součástí života každého člověka. Díky komunikaci získáváme informace, navazujeme vztahy, učíme se. Komunikujeme zpravidla pomocí mluvené řeči, která je realizací jazykového systému. Každý takový jazyk je specifický, má svá vlastní pravidla, slovník, přináší s sebou určité kulturní pozadí. V případě, že se učíme jazyk, získáváme tím i vhled do kultury, která tento jazyk využívá a jeho znalosti se nám do ní i otvírají pomyslné dveře. Pokud umíme více jazyků, otevírá se nám takovýchto dveří více. V bilingvní rodině je dítěti každým z rodičů předáván jeho mateřský jazyk i s bohatou kulturou, která je s daným jazykem spojena. Komunikací v mateřském jazyce si také rodič s dítětem tvoří jedinečné pouto, protože jen mateřským jazykem umí člověk přesně vyjádřit své city, emoce, předat své pocity a přirozené užívání daného jazyka. Bilingvním dětem se pak otvírají dva jazykové světy, jejichž krásy může objevovat. Stává se ale, že toto objevování je narušeno překážkou. Takovou překážkou může být například vývojová dysfázie, která znesnadňuje osvojení si daného jazyka a tím i komunikaci dítěte s okolím.

Téma bilingvní výchovy se s postupující globalizací a narůstajícím počtem bilingvních rodin stává stále naléhavějším. V českém prostředí mu ovšem zatím není věnováno mnoho prostoru, tím méně v kombinaci s narušenou komunikační schopností. Toto téma mě také zaujalo a rozhodla jsem se na něj zaměřit díky zkušenosti v blízkém okolí, ve kterém přicházím do kontaktu s bilingvními dětmi, které řeší komunikační obtíže vyžadující logopedickou terapii. Záměrem práce je přispět náhledem na tuto problematiku, která zatím není v českém prostředí příliš zmapována.

Teoretická část práce vymezuje pojmy komunikace, jazyk a řeč, které se velmi úzce pojí s tématem práce. V kapitole věnované bilingvistice je prostor poskytnutý seznámení s problematikou bilingvistice jako takového, rozdělení bilingvistice na jeho stupně podle času osvojení jazyků a druhy podle stupně osvojení daných jazyků. Tato kapitola postihuje otázku bilingvní výchovy, jejích metod a užívaných strategií. Je zde popsán také jazykový a řečový vývoj u bilingvního dítěte a jeho specifika. Uvedena jsou zde i specifika v samotné komunikaci bilingvního dítěte. Poslední kapitola teoretické části se věnuje narušené komunikační schopnosti u bilingvních dětí. Zahrnuje otázku logopedické péče u těchto dětí a věnuje se také tématu vývojové dysfázie, protože

ve výzkumném vzorku najdeme bilingvní děti s tímto druhem narušené komunikační schopnosti.

Cílem výzkumného šetření je odpovědět na otázku, jak se vývojová dysfázie projevuje u dětí v bilingvním prostředí na obou jazycích, jimž je vystaveno a zhodnotit vliv faktorů, které tento vývoj ovlivňují. K naplnění cíle bude využita analýza případových studií vytvořených z informací získaných metodami přímého i nepřímého pozorování bilingvních dětí s vývojovou dysfázií a strukturovaným rozhovorem s jejich rodiči. Původním záměrem bylo vytvoření pěti případových studií, ale z důvodu nepříznivé epidemiologické situace bylo nutné snížit tento počet na čtyři.

Empirická část zahrnuje případové studie čtyř bilingvních dětí s vývojovou dysfázií, které hovoří s jedním rodičem česky a s druhým rodičem jiným jazykem. Tyto případové studie jsou analyzovány a jsou zhodnoceny vlivy, které působí na vývoj komunikačních schopností u bilingvních dětí s vývojovou dysfázií.

1 Uvedení do teoretické části

V této kapitole jsou vymezeny termíny prolínající se celou prací a úzce se pojící se zkoumanou oblastí bilingvismu a problematiky narušené komunikační schopnosti.

1.1 Komunikace a komunikační schopnosti

Komunikace je nezbytnou součástí života každého z nás – dáváme najevo své názory, myšlenky, sdílíme s našimi blízkými své pocity, prostřednictvím komunikace sdělujeme své potřeby, řešíme problémy, učíme se a poznáváme svět, ale také nasloucháme ostatním. Komunikace není něco, co nám jen slouží, ale také nás ovlivňuje a pomáhá utvářet vztahy s naším okolím.

V současné době je slovo komunikace vnímáno většinou jako přenos informace od sdělovacího k příjemci vyslané informace. Jeho původní význam je však mnohem širší. Komunikace je termín pocházející z latinského *communicare*, „činit něco společným“. Hausenblas (1971, cit. podle Vybíral 2005) s odvoláním na latinský původ slova definuje komunikaci jako „*společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu*“. Dle této definice se tedy nejedná pouze o přenos informace, ale o podílení se na komunikaci třeba i pouhou přítomností.

Neubauer (2014, s. 11) komunikaci definuje konkrétněji a to jako „*proces, v němž jsou mezi účastníky předávány informace, zahrnuje motivovaný záměr, výběr prostředků a jejich užití – dále příjem informace, její zpracování, rozumění obsahu a tvorbu odpovědi*“. Dvořák (2007) dodává, že se realizuje prostřednictvím jazyka v mluvené, psané, ukazované formě.

Z výše uvedených definic je patrné, že komunikace slouží mnoha účelům a je ovlivňována velkým množstvím faktorů, jako jsou například kultura, náboženství, kognitivní schopnosti a sociální prostředí a její zkoumání je problematikou značně složitou.

Komunikaci lze dělit na verbální a neverbální. Jako verbální komunikaci označujeme procesy realizované mluvenou nebo psanou řečí a je vždy doprovázena komunikací neverbální. Do oblasti neverbální komunikace řadíme to, co vyjadřuje naše postoje k dané situaci či tématu vyjádřené beze slov či spolu s řečovou promluvou. Lze sem zařadit gesta, postoj těla a jeho částí, mimiku, pohled, tón hlasu, doteky ale i třeba volbu oblečení nebo odstup komunikačních partnerů. Dominantní je komunikace verbální, nonverbální komunikace je vnímána jako doplnění sdělovaného, přesto ale hraje při

komunikaci nezanedbatelnou roli (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). K funkční komunikaci je tedy potřeba fungující přítomnost všech prvků, které se jí účastní. Ve chvíli, kdy je některý z nich narušen, dochází i k narušení komunikace (Neubauer In Neubauer a kol., 2018).

Komunikační schopnosti jsou tedy takové schopnosti, které nám umožňují účastnit se komunikace. Zahrnují znalost jazyka a jeho užívání v různých komunikačních situacích (Nekvapil, online, cit. 2021-03-12). S vývojem komunikačních schopností v raném věku jde ruku v ruce osvojování jazykového systému. Tedy každé intaktně se vyvíjející dítě si osvojuje komunikační schopnosti tím, jak se učí jazyku, kterému je vystaveno (Průcha, 2011).

1.2 Jazyk

„Jazyk je komunikační kód, který se skládá z jasně odlišených a selektovaných signálů, znaků a symbolů reprezentujících každý aspekt tohoto kódu“ (Neubauer, 2007, s. 14). Správné užití těchto komponent je determinováno intelektovými schopnostmi jedince, kvalitou jeho paměti a pozornosti a schopností učit se – tedy kognitivními schopnostmi (Neubauer, 2007).

Dvořák (2007, s. 97) definuje jazyk jako *„soustavu druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, zprostředkující dorozumívání lidí“*, který využíváme při *„sdělování myšlenek a vyjádření svých požadavků a potřeb“*. Jazyk určuje, jakou sestavou fonémů budou označeny jevy okolního světa, pro každý jazyk je odlišná soustava fonémů určující dané jevy (Dvořák, 2007). Každý jazyk má určitá sémantická, gramatická, fonologická a fonetická pravidla, která je nutné dodržovat, aby bylo možné ho používat funkčně a s porozuměním (Bytešníková, 2007). Jazyk není neměnný, v souladu s dobou se proměňuje, objevují se v něm nové výrazy, mění se pravidla jeho užívání a přizpůsobuje se době (Novák, 1999, cit. podle Bytešníková, 2007).

Nejmenší jednotkou jazyka nesoucí význam je morfém. Každý jazyk se řídí vlastními zákonitostmi, které jsou stanovené morfologickými a syntaktickými pravidly (Dvořák, 2007), nelze ale říct, že jeden jazyk je jednodušší než jiný třeba proto, že neužívá koncovky, protože vztahy mezi slovy vyjadřuje jinak, například slovosledem (Harding-Esch, Riley, 2008).

Harding-Esch a Riley (2008) uvádí jako přibližný počet jazyků, kterými se po celém světě hovoří, čtyři tisíce, ale toto číslo se mění vzhledem k postupnému zanikání živých

jazyků kvůli snižujícímu se počtu jejich mluvčích. Jelikož až dvě třetiny obyvatel zeměkoule vyrůstají v prostředí, kde se hovoří dvěma jazyky, považujeme je za bilingvní (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Jelikož je ale těžké odlišit od sebe jednotlivé jazyky a dialekty, je stejně obtížné určit i bilingvisty (Harding-Esch, Riley, 2008).

Užívání jazyka se liší i v závislosti na situaci, v níž se člověk ocitá a na kontextu, nelze tedy aplikovat jednotná pravidla na všechny situace. K funkční komunikaci tak patří i schopnost umět odlišit kdy užít jaký způsob jazyka, které se liší výslovností, slovní zásobou a gramatikou (Harding-Esh, Riley, 2008).

1.2.1 Jazykové roviny

Každý jazyk lze rozdělit na několik úrovní, na kterých ho můžeme analyzovat, snáze se v něm orientovat a lépe mu porozumět. Těmito úrovněmi jsou jazykové roviny, které jsou určené konkrétními prvky, jež je definují.

Základními složkami jazyka jsou složka sémantická, syntaktická, fonologická a pragmatická (Neubauer, 2007).

Sémantická jazyková rovina zahrnuje definici pojmů jazyka, u jedince sledujeme rozsah pasivní a aktivní slovní zásoby. První slova tvoří dítě zpravidla kolem jednoho roku života, ve druhém roce se slovní zásoba rozroste na přibližně 300 slov. K největšímu nárůstu dochází okolo třetího roku života na přibližně 1000 slov. Dítě v předškolním věku má slovní zásobu okolo 3000 slov (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007).

Syntaktická jazyková rovina obsahuje gramatická pravidla stavby vět a souvětí, správný slovosled, rod, číslo, pád a vzor a další. K osvojení správné gramatiky dochází napodobováním gramatického vzoru, kdy dítě slyšené později zapojuje do vlastního řečového projevu. Dítě nejprve produkuje jednoslovné věty, okolo 1,5 roku začíná používat věty dvouslovné. Velký rozvoj v řečové produkci okolo třetího roku se projevuje i na syntaktické rovině užíváním většího množství slovních druhů. V tomto období začíná dítě tvořit trojslovné věty a skloňovat podstatná jména a časovat slovesa. Okolo 3,5 let dítě začíná tvořit jednoduchá souvětí. Po 4. roce by dítě mělo užívat všechny slovní druhy a jeho řeč by měla být gramaticky správná (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007).

Fonologická jazyková rovina se týká zvukového systému, pomocí něhož je jazyk realizován. (Neubauer, 2007). Základními jednotkami fonologické jazykové roviny jsou fonémy (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007), které jsou nejmenšími abstraktními jednotkami řeči. Samy o sobě nenesou význam, ale mají distinktivní funkci, díky níž mají schopnost rozlišit význam jednotlivých slov – př. bije-pije (Dvořák, 2007). Ve vývoji výslovnosti je klíčové období přechodu od pudového žvatlání k napodobivému, kdy dítě začíná hlásky produkovat s vědomou sluchovou a zrakovou kontrolou. Tento přechod je pozvolný, začíná nápodobou, díky níž si dítě foném spojí se slyšeným vzorem, který si posléze fixuje. Proces osvojování si hlásek postupuje od těch nejjednodušších počínaje samohláskami, přes dvojhlásky a následně souhlásky, jejichž fixace trvá o poznání déle než fixace samohlásek (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007).

Pragmatická jazyková rovina se týká využití jazyka v sociální interakci, sleduje volbu jazykových prostředků a jejich efektivitu. (Neubauer, 2007) Sledujeme zde schopnost jedince dodržovat pravidla dialogu, udržet téma rozhovoru, užívat adekvátně situaci jazykové prostředky vzhledem ke komunikační situaci i komunikačním partnerům, kteří se jí účastní. Zahrnuje také vhodné užití neverbálních prostředků komunikace (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). Dle Dvořáka (2007) zahrnuje pragmatická rovina tři hlavní komunikační dovednosti: schopnost užívat jazyk k naplnění různých úmyslů mluvčího (žádost, pozdrav, odpověď na otázku,...); schopnost přizpůsobit jazyk komunikační situaci či komunikačnímu partnerovi (jinak bude člověk mluvit s dítětem, jinak s dospělým); schopnost správného užití pravidel konverzace (posloupnost ve vyprávění, obraty přiměřené věku, změna tématu, pravidla užití neverbální komunikace,...).

1.2.2 Jazyk a identita

Jazyk je důležitou součástí života každého člověka. Jelikož je každý jazyk spjatý s určitou kulturou, značí příslušnost k určitému národu, má svoji historii, svá specifika, má na život člověka poměrně značný vliv a přesahuje tak úroveň „pouhé komunikace“ ve smyslu předávání informací. Jazyk je tak důležitou složkou sebeidentifikace člověka.

Pomocí jazyka na svět nahlížíme určitým způsobem, „*každý jazyk vytváří specifickou vizi reality a zároveň se jedná o společnou paměť etnika*“ (Steensen, 1996, s. 18, cit. podle Šatava, 2009, s. 65). Průcha (2004, s. 32) jazyk označuje jako „*jev mentální povahy, existuje ve vědomí lidí, a tudíž má důležité psychologické aspekty.*“

Proto je vývoj jazyka důležitou součástí vývoje člověka, formuje jeho osobnost, působí na kognitivní schopnosti a začlenění do společnosti (Kropáčová, 2006).

Jazyk, kterým na dítě mluvila matka či který byl jazykem země, kde člověk vyrůstal, bývá označován jako mateřský jazyk. Pojem „mateřský jazyk“ lze také definovat za pomoci kritérií původu, kompetence, používání a identifikace (Skutnabb-Kangas, 2000, cit. podle Kropáčová, 2006). Pokud se jedná o bilingvisty, mohou jako mateřský vnímat ten jazyk, kterému byli více vystaveni, anebo oba jazyky, vždy záleží na individuálních okolnostech (Kropáčová, 2006).

Pro uživatele většinového jazyka v daném národě to není tak viditelné, ale uživatelé jazyka, kteří jsou menšinou v daném státě, vnímají roli svého **mateřského jazyka** o dost výrazněji. Jazyk jejich etnika posiluje jejich vlastní svébytnost a je považován za hlavní znak etnicity a jeho kulturní bohatství (Esser, 1996 cit. podle Šatava, 2009). Jazyk hraje velmi silnou roli zejména z hlediska emocionality (Šatava, 2009). Ve svém mateřském jazyce jsme schopni nejlépe vyjádřit své emoce, myšlenky a potřeby. Proto je vhodné, aby lidé měli možnost komunikovat v mateřském jazyce, zejména pak se svými dětmi, které mají díky vyjadřování emocí svých rodičů v mateřském jazyce možnost vnímat jazyk autenticky a vytvářet si tak s rodičem kvalitní vztah. Jabůrek (1998) dodává, že plnohodnotná komunikace je nezbytnou složkou ke zdravému emocionálnímu, sociálnímu a intelektuálnímu vývoji. Proto je nutné vnímat jazyk jako součást identity člověka.

Tyto poznatky je důležité mít na paměti také, pokud se zabýváme problematikou bilingvní výchovy, kdy rodič komunikuje s dítětem ve svém mateřském jazyce mnohdy i v případě, kdy umí většinový jazyk (tzn. jazyk země, ve které rodina žije). Kromě toho, že chce svému dítěti například předat kulturní bohatství „svého“ jazyka, je také jeho mateřský jazyk tím jazykem, v němž se umí nejlépe vyjádřit, má cit pro jemné rozdíly v užití slov, zná ustálené obraty, dětské písničky a užívá daný jazyk správně. Díky výše zmíněnému tak vznikají vhodné podmínky pro to, aby si rodič vybudoval s dítětem pevné citové pouto.

*„Pro dítě je důležité, aby mělo lingvisticko-afektivní orientační body, které mu dovo-
lují strukturovat jeho řeč a identitu. To je také důvod, proč by měli rodiče hovořit ke svým
dětmi jenom tím jazykem, který dokonale ovládají, jazykem, který jim dovo-
luje*

komunikovat perfektně, a to jak na úrovni emoční, tak rozumové“ (Šulová, 2010, s. 154).

1.3 Řeč

„Řeč je fyzikální realizací jazyka, je to užití signálů, které vznikají lidskou respirací, fonací, artikulací a rezonancí“ (Neubauer In Neubauer a kol., 2018, s. 36). Slouží člověku jako hlavní komunikační prostředek. Člověk je taky jediným tvorem, schopným pro vzájemnou komunikaci využívat mluvené řeči.

Nebeská (1992, s. 40 cit. podle Neubauer In Neubauer a kol., 2018, s. 36) definuje řečovou komunikaci jako *„komplexní proces, na kterém se podílejí ve vzájemné podmíněnosti všechny tři typy předpokladů: vrozené mentální předpoklady užívání jazyka, předpoklady získané aktivní interakcí jedince s prostředím i faktory aktuální působící v komunikační situaci“.*

Schopnost jedince užívat řeč ke komunikaci lze definovat jako *„schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách“ (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). V řeči můžeme vymezit složku obsahovou a formální, která zahrnuje artikulaci, melodii řeči a další faktory (Bytešníková, 2007).*

Řečová produkce je komunikačním partnerem zachycována, dochází k recepci řeči, jejímž výsledkem je interpretace jevů zachycených pomocí zraku a sluchu (Neubauer In Neubauer a kol., 2018). Pro správný rozvoj řeči je nutný intaktní stav řečového a fonačního ústrojí, sluchové percepce, normální vývoj centrální nervové soustavy, kognitivní funkce a stimulující sociální prostředí (Dlouhá et al., 2017). Vývoj řeči můžeme sledovat z hlediska fylogenetického – u člověka jako živočišného druhu, anebo z hlediska ontogenetického – vývoj řeči v průběhu života člověka.

1.3.1 Ontogeneze řeči

Komunikace se vyvíjí celý život, ale klíčovým obdobím pro její rozvoj je období od narození (či ještě před ním) do nástupu do školy.

Vývoj řeči neprobíhá izolovaně, ale je ovlivňován mnoha faktory, které na dítě působí, jako jsou rozumové schopnosti, kvalita zrakového a sluchového vnímání, motorika, která je s řečí a jejím vývojem velmi úzce spjatá (Klenková, 2006). Vnější faktorem působícím na dítě je zejména sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a jeho podnětnost (Kejklíčková, 2011). Klíčovou úlohu v rozvoji řeči hrají rodiče dítěte,

zejména matka, jeho nejbližší okolí a s nástupem do předškolního vzdělávání také učitelky v mateřské škole, jelikož s nimi dítě tráví podstatnou část dne (Klenková, Kolbábková, 2003).

Řečový vývoj prochází jednotlivými etapami, které na sebe navazují, částečně se překrývají a mají u každého dítěte individuální průběh – mohou probíhat rychleji či naopak pomaleji, nelze ale některou přeskočit (Bytešníková, 2007). „*Vždy je nutné přistupovat k hodnocení vývoje řeči u každého dítěte individuálně, v každém vývojovém období je nutné připustit určitou časovou variabilitu*“ (Klenková, 2006, s. 32).

Vlastnímu vývoji řeči předchází tzv. **předřečová stadia vývoje řeči**, která trvají do 1 roku života dítěte. V těchto obdobích dochází u dítěte k osvojování důležitých dovedností, které potřebuje k následnému rozvoji řeči. Těmito dovednostmi jsou sání, polykání, kousání, ale také například zrakový kontakt, budují se tedy i neverbální projevy, které přetrvávají po celý život (Klenková, 2006).

Mezi tato stadia se řadí období **novorozeneckého křiku**, kdy dítě křikem vyjadřuje nelibé pocity (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). V období kolem 2. měsíce začíná **období broukání** (Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003). Dítě v tomto období vyjadřuje libé i nelibé pocity, měkký hlasový začátek vyjadřuje spokojenost dítěte. Na toto období navazuje období **pudového žvatlání**, kdy dítě objevuje mluvidla a jejich možnosti a tím vznikají tzv. prefonémy (Kutálková, 2009). Od přibližně půl roku života navazuje na pudové žvatlání období **napodobivého žvatlání**, kdy se při napodobování zvuků mateřského jazyka zapojuje vědomá sluchová kontrola a zraková kontrola, kdy dítě pozoruje a napodobuje pohyby mluvidel dospělých. Dítě je schopno napodobit zejména rytmus a melodii mateřského jazyka (Klenková, 2006).

V období kolem 9. – 10. měsíce hovoříme o **stadiu rozumění řeči**, kdy si dítě slyšené zvuky spojuje s konkrétní opakovanou situací (Klenková, 2006). Tyto zvuky ale rozlišuje nejprve podle melodie, zabarvení hlasu mluvčího a dynamiky projevu (Škodová, Jedlička a kol., 2003). Dítě je schopné napodobit melodii a rytmus řeči a později také všechny samohlásky a některé souhlásky (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). V tomto období se dítě rychle začleňuje do kulturního prostředí, ve kterém vyrůstá, je proto pro vývoj dítěte velmi důležité (Kutálková, 2009).

K **vlastnímu vývoji řeči** dochází okolo 12. měsíce, kdy dítě začíná užívat první slova spojená s významem (Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003). Prvním stadiem

vývoje vlastní řeči je **emocionálně-volní stadium**. Dítě užívá řeč k vyjádření svých přání a pocitů pomocí jednoslovných vět (Klenková, 2006). Jedná se o slova, která vzniknou opakováním slabik, dítě je neskloňuje. Nejčastěji užívá podstatná jména, slovesa a onomatopoeia. Okolo 18 měsíců objevuje dítě mluvení jako činnost. Začíná tvořit dvouslovné věty (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). Aktivní slovní zásoba je 3 – 20 slov, dítě rozumí jednoduchým pokynům (Holmanová In Škodová, Jedlička a kol., 2003). Dítě stále užívá ke komunikaci gesta a pláč, ale jejich užití s rozvojem slovní zásoby ustupuje do pozadí (Lechta, 2002).

Kolem druhého roku věku nastává **asociačně-reprodukční stadium**, kdy dítě využívá pojmenování pro určité úkazy na jevy jim podobné. Výraz je spojen s konkrétním jevem, nedochází k pojmenování abstrakt (Klenková, 2006). Dítě rozumí přibližně 300 slovům, samo produkuje okolo 50 slov, napodobuje zvuky zvířat, začíná užívat přídavná jména (Holmanová In Škodová, Jedlička a kol., 2003). Okolo 3. roku se objevuje **stadium logických pojmů**, kdy dítě zevšeobecňuje doposud konkrétní jevy (Klenková, 2006). Dochází k nárůstu slovní zásoby, která je okolo 1000 slov, začíná se vytvářet verbální paměť (Holmanová In Škodová, Jedlička a kol., 2003). Z důvodu prudkého rozvoje řečových schopností dochází k fyziologickým obtížím v řeči, jako je například opakování hlásek, neplynulosti (Klenková, 2006). Poslední etapou pokračující až do dospělosti je **období intelektualizace řeči**, které začíná v období 4. roku života dítěte. V tomto období dítě rozšiřuje slovní zásobu, vyjadřuje se gramaticky správně, zpřesňuje svá vyjádření (Klenková, 2006). Dítě používá všechny slovní druhy, řeč je srozumitelná (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). Pětileté dítě je schopné vytvořit jednoduchou definici slova, vyprávět podle obrázku, ví, jak se jmenují jeho rodiče a kde bydlí. Slovní zásoba je okolo 2000 slov (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). Ve věku šesti let dokáže dítě zopakovat krátký příběh, slovní zásoba se pohybuje okolo 3000 slov (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). V tomto věku se také dokončuje proces vývoje fonemické diferenciace (Lechta, 2002).

Úroveň ukončeného vývoje řeči z hlediska správné výslovnosti stanovuje Jedlička (In Škodová, Jedlička a kol., 2003) na věk 5 – 6 let dítěte.

„Dítě předškolního věku by mělo disponovat komunikačními kompetencemi na takové úrovni, aby bylo schopno se souvisle a srozumitelně vyjadřovat a úspěšně navazovat kontakty s ostatními dětmi a dospělými“ (Bytešníková, 2007, s. 98).

2 Bilingvismus

Bilingvismus má mnoho různých definic, které jsou často poněkud rozporuplné či velmi volné a široké a zejména na poli kvality znalosti daného jazyka zahrnující takřka každého, kdo je schopný na různé úrovni komunikovat více než jedním jazykem. Tím pak může docházet k nedorozuměním, koho tím myslíme, mluvíme-li o bilingvních jedincích. Vzhledem k mnoha faktorům, které vznik bilingvismu ovlivňují, se jedná o problematiku poměrně složitou a stále ještě ne zcela probádanou.

Italský psycholingvista Renzo Titone (1994, cit. podle Průcha, 2011, s. 162) definuje bilingvismus jako *„stupeň komunikační kompetence, jež je dostačující k efektivní komunikaci ve víc než jednom jazyce. Efektivnost znamená schopnost správně rozumět významu sdělení a schopnost produkovat smysluplná sdělení ve více než jednom jazyce.“* Takováto definice bilingvismu je poměrně široká, zahrnuje v podstatě všechny, kdo si osvojili dva jazyky (a více), opomíjí ovšem kulturní složku jazyka a vlastní identifikaci mluvčího s danou komunitou mluvčích daného jazyka.

Bhatia a Ritchie (2007 cit. podle Průcha, 2011, s. 162) do své definice bilingvismu zahrnují i osvojení psané varianty jazyka, ale neberou v potaz další faktory ovlivňující vznik bilingvismu, jako je například kulturní začlenění. *„Bilingvisté jsou jednotlivci nebo skupiny lidí, kteří získali komunikační dovednosti pro mluvené a/nebo psané projevy, s různou mírou jejich ovládnutí, a jsou tak schopni komunikovat s mluvčími jednoho či více jazyků v daném společenství.“*

Definice Šulové a Bartanusze oproti tomu zahrnuje i pragmatickou funkci řeči a kulturní rozměr jazyka, zmiňuje také identifikaci mluvčího s komunitou uživatelů daného jazyka a definuje bilingvního jedince velmi přesně (Neubauer, Kadaníková, 2017). *„Dvojazyčný jedinec je ten, který má možnost jednat ve dvou (či více) jazycích, v určitém bilingvním či monolingvním společenství podle sociokulturních nároků, komunikační kompetence, stejně jako individuálními kognitivními nároky vyžadovanými danou společností, na stejné úrovni jako rodilý mluvčí. Bilingvní jedinec má také možnost kladně se identifikovat s oběma komunitami nebo jenom s částí lingvistické skupiny a její kulturou. Ideálním představitelem bilingvního jedince by byl z hlediska společnosti a jedince samého ten, kdo by byl schopen optimální realizace svého Já i sociální kompetence stejně dobře jako rodilý člen dané společnosti“* (Bartanusz, Šulová cit. podle Mertin, Gillnerová, 2010, s. 198).

Baker a Jones (1998) přicházejí s otázkou, zda lze za klíčové kritérium při definici bilingvismu považovat pouze schopnost ve dvou jazycích komunikovat, nebo je potřeba rozlišovat i míru osvojení a četnost užití. K orientaci v problematice definic bilingvismu tedy nabízejí následující body, z nichž je evidentní, že vytvořit definici zahrnující všechny formy bilingvismu je takřka nemožné:

1. Schopnost člověka ovládat jeden jazyk není v přímé úměře s mírou jeho užívání.
2. Schopnost člověka ovládat jazyk se může lišit v každém ze čtyř jeho aspektů – v mluveném projevu, rozumění, psaném projevu a ve čtení.
3. Jen velmi málo bilingvních jedinců ovládá oba jazyky na stejné úrovni. Lépe osvojený jazyk bývá označován jako dominantní.
4. Většina bilingvních jedinců nemá srovnatelné schopnosti v obou svých jazycích, jako mají monolingvní, jelikož bilingvisté používají jednotlivé jazyky k různým účelům.
5. Schopnost jedince komunikovat ve dvou jazycích se mohou měnit v průběhu času a s měnícími se okolnostmi.

Přidat můžeme také ten fakt, že každý bilingvní jedinec byl vychováván jedním z mnoha typů bilingvní výchovy, osvojoval si jiné jazyky a i situace širšího prostředí, v němž vyrůstal, byla rozdílná.

Neexistuje ani definice, která by přesně vymezovala, jakým stupněm ovládnutí jazyka musí jedinec disponovat, aby byl označován jako rodilý mluvčí. Bylo však stanoveno škálové vymezení tří možností úrovně osvojených kompetencí v daném jazyce na základě dvou typů osvojeného jazyka – rodinného a společenského, které pracuje s různým stupněm osvojených jazykových kompetencí (Wmffre, 2004 cit. podle Šatava, 2009).

Morgensternová, Šulová a Schöll (2011) považují za klíčový zejména přirozený způsob osvojení jazyka, kdy se jedinec neučí jazyku cílenou výukou, což by výrazně zúžilo skupinu uživatelů dvou jazyků označovaných jako bilingvisty. S tím souhlasí Bytešníková, (2007, s. 91), která považuje „*přirozený bilingvismus pro dítě za nejefektivnější*“.

Může se zdát, že bilingvismus je okrajová záležitost týkající se jen nepatrné hrstky lidí, ale ve skutečnosti jsou v bilingvním prostředí vychovávány až dvě třetiny obyvatel zeměkoule (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). S těmito čísly souhlasí i Oksaar

(2001), který uvádí, že přibližně 70 % populace používá denně více než jeden jazyk a výuka více než 50 % dětí je v jiném jazyce, než jejich mateřském (cit. podle Šatava, 2009). Lze zde samozřejmě polemizovat o tom, zda to, že někdo užívá dva (a více) jazyků je dostatečným důvodem k tomu označovat ho za bilingvního jedince – vše opět souvisí s nejednotnou definicí bilingvismu jako takového.

O bilingvismu hovoříme také v souvislosti s osobami neslyšícími, které ke komunikaci užívají znakový jazyk. Jelikož jsou přirozeně v kontaktu s prostředím, kde se ke komunikaci užívá psaná forma většinového jazyka, jsou bilingvními uživateli českého jazyka v psané formě. Mateřským jazykem je pro ně jazyk znakový, který si osvojují spontánně, český jazyk se učí metodou učení se cizího jazyka, nejedná se tedy o bilingvismus vyvážený z hlediska míry osvojení jazyků (Jabůrek, 1998).

I v České republice má bilingvismus své místo – není fenoménem posledních let, což lze pozorovat například v oblasti hranic s Polskem, kde se jedná o užívání polštiny a češtiny, v česko-německém pohraničí vedle sebe existovaly čeština a němčina a nelze opomenout česko-slovenský bilingvismus před zánikem Československa podpořený tiskem, televizním a rozhlasovým vysíláním v obou jazycích (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Zejména po roce 1989 lze na území České republiky pozorovat nárůst bilingvismu v souvislosti se vznikající vietnamskou komunitou a také díky smíšeným svazkům (Dlouhá et al., 2017).

V monolingvních zemích byl bilingvismus dlouho považován za problematiku spojenou s imigrací a často byl vnímán negativně, právě i ve spojitosti s negativními jevy, které vznikaly v souvislosti s imigrantskými komunitami (Bytešníková, 2007). Bilingvismus je v posledních letech podpořen globalizací, díky níž vzniká stále větší počet smíšených manželství, kdy partneři pochází z jazykově odlišných prostředí. Bohaté pracovní možnosti se zahraničními pracovními pobyty, kdy se novému jazyku učí celá rodina, rostoucímu trendu bilingvismu výrazně napomáhají (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Tyto všechny faktory směřují k tomu, aby byla na problematiku bilingvismu zaměřena větší pozornost mezi logopedy a pedagogy, protože jsou těmi, kdo s bilingvními dětmi přichází v jejich raném dětství nejvíce do kontaktu a hned po rodičích jsou těmi, kdo na ně mají značný vliv (Bytešníková, 2007). Právě rodiče a pedagogové jsou v současnosti těmi, kdo hrají při vzniku bilingvismu největší úlohu (Dlouhá et al., 2017).

Přesto, že se zkoumáním bilingvismu zabývá čím dál více odborníků a je o něm známo již poměrně mnoho, často si tyto poznatky odporují a není tak vytvořena ucelená teorie (Průcha, 2011). Bilingvismus jako takový je velmi variabilním a těžko porovnatelným jevem pro svoji rozmanitost pramenící z množství osvojených jazyků, věku, ze zvoleného stylu bilingvní výchovy a dalších faktorů. Je předmětem zkoumání psycholingvistů, pedagogů, neurolingvistů a vyvolává zájem i u laiků, kteří se v běžném kontaktu setkají například s dvojjazyčnou rodinou. Jak již bylo řečeno výše, vzhledem k velkému množství proměnných lze jen obtížně stanovit jednu definici, která by byla platná pro všechny bilingvní jedince, jelikož se jedná o oblast značně rozmanitou. K usnadnění orientace a lepšímu pochopení fungování bilingvismu rozlišujeme jeho jednotlivé druhy.

2.1 Druhy bilingvismu

Bilingvismus lze rozdělovat podle několika kritérií, jako je způsob osvojení jazyků nebo věk dítěte při osvojování jazyků. Tyto jednotlivé druhy mohou mít svá specifika právě podle způsobu jejich vzniku.

Spontánní a záměrně získaný bilingvismus

Dětský bilingvismus se dělí na **spontánní** a **záměrně získaný**. **Spontánní** bilingvismus vzniká výchovou dítěte v prostředí, v němž jsou v komunikaci k dítěti užívány dva jazyky, jeden rodič mluví jazykem L1, druhý jazykem L2, každý rodič užívá svůj mateřský jazyk. **Záměrně získaný** bilingvismus vzniká edukačním procesem dítěte zpravidla v předškolním vzdělávání či při realizaci výuky cizího jazyka (Průcha, 2011). Přičítat sem můžeme ještě bilingvismus **intenční**, kdy jsou imitovány podmínky přirozeného bilingvismu, tedy jeden z rodičů mluví na dítě jazykem, který není jeho mateřský (Bytešníková, 2007). Pokud se jedná o dětský spontánní bilingvismus, je to oblast poměrně málo prozkoumaná a mnoho otázek zůstává nezodpovězeno – například jak si děti osvojují dva jazyky či zda dochází k osvojování obou jazyků stejným tempem (Průcha, 2011).

Simultánní a sukcesivní bilingvismus

Bilingvismus lze také rozdělit podle věku, v němž dochází k osvojení jazyků na **simultánní** a **sukcesivní**, který je někdy také nazýván sekvenční nebo konsekutivní (Baker, Jones, 1998). Definici **simultánního** bilingvismu lze označit za totožnou s definicí spontánního bilingvismu.

Sukcesivní bilingvismus vzniká dle Olli Kuureho (1997, cit. podle Průcha, 2001) v raném dětství, kdy si dítě po osvojení určité úrovně jednoho jazyka v rodině spontánně osvojí druhý jazyk, k němuž se dostane v sociálním prostředí, například v mateřské škole.

Ne úplně četným je **podřízený bilingvismus**, který vzniká u dětí, které se po nástupu do školy učí jazyk, ve kterém probíhá vyučování. Typickým příkladem je švédská menšina žijící ve Finsku.

Harding-Esch a Riley (2008) sukcesivní bilingvismus neohraničují osvojením si druhého jazyka v období raného dětství, ale tvrdí, že se bilingvním (ve smyslu sukcesivního bilingvismu) může dítě stát v jakémkoli věku přidáním dalšího jazyka k prvnímu. Typickým příkladem sukcesivního bilingvismu jsou rodiny přistěhovalců, v nichž se děti nejdříve naučí jazyku, v němž s nimi komunikují rodiče, a po přestěhování do jiné země (zpravidla z důvodu nástupu do školy) se naučí jazyk dané země. Baker a Jones (1998) oproti tomu vymezují hranici okolo tří let věku dítěte, po jejímž překročení se osvojením dalšího jazyka z dítěte stává sukcesivní bilingvista.

Opět je zde patrné, že jako se odborníci neshodnou v definici bilingvismu, mají odlišný názor i na jeho členění a případná časová ohraničení vzniku jednotlivých jeho typů.

2.2 Stupně bilingvismu

U zkoumání bilingvismu také narazíme na otázku **stupně bilingvismu** – tedy zda jsou oba jazyky na stejné úrovni (což bývá spíše vzácné) nebo se míra jejich znalosti a užívání liší (Průcha, 2011). V této oblasti je patrná velká proměnlivost, kterou potvrzují i četné definice lišící se právě v tomto faktoru. Podle úrovně ovládnutí jazyka lze bilingvismus dělit na **receptivní** a **produktivní**.

Receptivní bilingvismus

Receptivními dovednostmi jsou porozumění (a čtení v psané formě), produktivními dovednostmi jsou řečová produkce (a písemný projev). Jedinec může jednotlivé oblasti ovládat na různé úrovni. Například může mít tzv. pasivní znalost – je schopen v daném jazyce rozumět, ale aktivně ho neužívá (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Receptivní bilingvismus může vznikat v případech, kdy dítě vyrůstá v rodině, kde každý z rodičů mluví na dítě svým mateřským jazykem a rodiče spolu navzájem hovoří třetím jazykem. Dítě tak tomuto třetímu jazyku rozumí, ale nemluví jím (Průcha, 2011).

Produktivní bilingvismus

Osoby s aktivní znalostí jazyka, tedy schopné produkce daného jazyka, jsou zpravidla schopné i rozumět. Výjimkou mohou být případy, kdy jsou zvyklé osvojovat si daný jazyk od jedné osoby a nejsou pak schopné porozumět rodilému mluvčímu kvůli jeho přízvuku (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). K rozdělení bilingvismu se také váže pojem **dominance** jednoho jazyka nad druhým, kdy má člověk jeden jazyk daleko lépe osvojen než jazyk druhý (Průcha, 2011).

2.3 Metody bilingvní výchovy

Základní jednotkou bilingvní výchovy je jednoznačně bilingvní rodina, která určuje způsob výchovy, v kolika jazycích výchova probíhá a ovlivňuje také, zda jedinec bude bilingvní nebo bude vychováván monolingvně. S postupujícím věkem získává na vlivu i širší prostředí, v němž dítě vyrůstá. Bilingvní rodinou rozumíme rodinu, kde její členové užívají ke komunikaci více jazyků (Lachout, 2017). Jako bilingvní se ale označují i rodiny, kde je v rámci rodiny užíván jeden jazyk lišící se od většinové společnosti (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

Můžeme rozdělit:

Podle jazyků, jimiž hovoří členové rodiny

Bilingvní rodiny můžeme rozdělit podle jazyků, jimiž hovoří její členové do tří skupin.

1. Každý rodič hovoří svým mateřským jazykem, ale zná i jazyk partnera a v rodině oba jazyky střídají,
2. každý rodič hovoří s dětmi jen svým mateřským jazykem,
3. rodiče hovoří stejným jazykem, existují ale členové rodiny, kteří hovoří jiným jazykem (Šulová, 2010).

Podle vztahu jazyka užívaného rodinou a společností

Harding-Esch a Riley (2008) dělí typy bilingválních rodin do pěti typů podle vztahu jazyka užívaného v rodině a jazyka společnosti.

1. Rodiče mluví různými jazyky, každý ovládá i jazyk partnera (do jisté míry), ve společnosti je dominantním jazykem jazyk jednoho rodiče. Každý rodič mluví s dítětem vlastním jazykem.

2. Rodiče mluví různými jazyky, ve společnosti je dominantní jazyk jednoho z rodičů. Rodiče mluví s dítětem nedominantním jazykem. S dominantním jazykem se dítě setkává pouze mimo domov, zejména se zahájením předškolní docházky.
3. Rodiče mluví stejným jazykem, jazykem společnosti je jazyk, který není jazykem rodičů. Rodiče s dítětem komunikují svým mateřským jazykem.
4. Rodiče mluví různými jazyky, jazykem společnosti je jiný jazyk, než jazyky rodičů. Rodiče s dítětem mluví vlastním jazykem.
5. Rodiče mluví stejným jazykem. Jazyk užívaný ve společnosti je stejný jako jazyk rodičů. Jeden rodič mluví na dítě jazykem, který není jeho mateřským jazykem (Harding-Esch a Riley, 2008). Tento způsob bilingvní výchovy je stále používanějším, ale nese s sebou riziko, že rodič přenese své vlastní nedostatečné jazykové kompetence v dalším jazyce na dítě, které si je zafixuje a je později velmi obtížné je odstranit (Lachout, 2017).

Lachout (2017) přidává k pěti výše zmíněným typům ještě typ šestý:

6. Rodiče jsou bilingvní, bilingvní je i prostředí, rodiče s dítětem komunikují oběma jazyky.

Každý ze zvolených způsobů bilingvní výchovy s sebou nese určitá úskalí. U všech zmíněných typů lze použít jedno pravidlo, a sice to, že by měla být striktně dodržována pravidla nastavená na počátku komunikace s dítětem.

Jedním z největších problémů je nejednotnost rodičů v bilingvní výchově a nedostatečné promyšlení takovéto výchovy. Nejvhodnější je, pokud mají rodiče vše dobře rozmyšlené už před narozením dítěte a nastavená pravidla zvoleného typu bilingvní výchovy aplikují a důsledně dodržují již od novorozeneckého věku dítěte (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Někteří odborníci se domnívají, že již dítě v prenatálním stadiu se učí rozeznávat zvuky, které kolem sebe slyší a již pár týdnů po porodu je schopné rozlišovat jemné rozdíly v souhláskových zvucích (Baker, Jones, 1998). V období napodobujícího žvatlání začíná dítě napodobovat zvuky prostředí a napodobuje rytmus a melodii mateřského jazyka. Aktivně již zapojuje sluchovou a zrakovou kontrolu. V období rozumění řeči pak dítě reaguje zejména na melodické a rytmické aspekty mateřského jazyka, později je napodobuje a dochází i k nápodobě hlásek (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007). Pozdější změny ve stylu výchovy a střídání jazyka rodiči mohou u dítěte vést ke ztrátě pocitu jistoty, který je pro něj

klíčový. Takovéto změny stylu výchovy mohou mít na dítě negativní dopad nejen z hlediska vývoje řeči, ale také se souvisejícími oblastmi jako je rozvoj myšlení (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

2.4 Strategie bilingvní výchovy

V rámci metod bilingvní výchovy je možné setkat se různými strategiemi. První z nich je užívání jazyka **podle osoby**, tedy model, kdy každý rodič mluví s dítětem vlastním jazykem tzv. **Grammontovo pravidlo** = OPOL = one person one language (Bourgogne, 2013). Tato strategie je v bilingvním rodinném prostředí nejrozšířenější (Beck, 2016). Vychází z předpokladu, že pokud rodič mluví na dítě jen jedním jazykem, je pro dítě díky spojení jazyka s konkrétní osobou snadnější odlišit jednotlivé jazyky od sebe k odlišení jednotlivých jazykových kódů dojde rychleji (Barron-Hauwaert, 2004).

Další strategií je užívání jazyka **podle místa**, tedy užívání jazyka podle určité lokality.

Třetí strategie se řídí **podle času a aktivity**. Tato strategie ale není příliš efektivní, jelikož se řídí vědomým rozhodnutím. Střídání jazyka podle času a aktivity je užíváno například v kanadských školách (Šulová, 2010). Při užívání této strategie může být obtížné udržet takové rozvržení, kdy je jedinec oběma jazykům vystaven přibližně stejně, což může vést k nerovnoměrnému osvojování obou jazyků.

Pokud rodiče na dítě mluví svým mateřským jazykem, zajistí tak, že se dítě naučí správné výslovnosti, gramatickým strukturám, ale také kulturnímu pozadí, které zahrnuje dětské říkanky, ukolébavky, spontánní reakce a znalost správného užití jazyka v nejrůznějších situacích. Zároveň je rodič schopen ve svém mateřském jazyce nejlépe vyjadřovat emoce a dítě tak má možnost vnímat jazyk autenticky. Nejvhodnější je, pokud je dítě vystaveno oběma jazykům ve stejné míře, protože je předpoklad, že tak v obou jazycích získá kompetence na stejné úrovni. Nejúspěšnější osvojování bilingvní komunikace bude probíhat v bilingvním prostředí. Pokud tomu tak není, je přirozené, že vývoj jazyka, kterému je dítě méně vystavené, se zpomalí. Zde hraje roli například umístění do předškolního zařízení v brzkém věku, kdy je dítě po většinu dne vystaveno jednomu jazyku (Festman, Poarch, Dewaele, 2017).

2.5 Jazykový vývoj u bilingvního dítěte

Dětský bilingvismus ještě není detailně prozkoumán, zejména pak bilingvismus spontánní. Není tedy zcela jasné, zda se jedná o dva nezávislé jazykové systémy nebo jeden, k němuž se druhý dorovnává, případně zda jsou oba jazyky osvojovány stejným

tempem (Průcha, 2011). S vývojem komunikačních schopností v raném věku jde ruku v ruce osvojování jazykového systému, tedy že každé intaktně se vyvíjející dítě si osvojuje komunikační schopnosti učení se jazyku, kterému je vystaveno (Průcha, 2011).

Dlouho se vycházelo z třístupňového modelu jazykového vývoje, který pracoval s tím, že nejprve si dítě jazyky osvojuje jako jeden jazykový systém, u nějž dochází postupem času k částečné a pak úplné separaci (Baker, Jones, 1998).

Stadia jazykového vývoje u bilingvního dítěte

1. stadium je označováno jako indeterminované kódování, kdy dítě pojmenovává jevy a věci ve svém okolí náhodně, jazyky střídá. V tomto období má dítě jeden slovník, který obsahuje slova z obou jazyků, ovšem pro jeden jev má dítě většinou odpovídající pojem jen v jednom jazyce (Šulová, 2010) a pro oba jazyky používá jeden syntaktický systém. Toto období trvá přibližně do dvou let věku (Kropáčová, 2006).

2. stadium pozorujeme od dvou let věku. Dítěti se rozšiřuje slovní zásoba v obou jazycích a postupně začíná užívat jazyk podle komunikačního partnera, některé děti pojmenovávají tentýž předmět oběma jazyky. To naznačuje, že dítě začíná rozlišovat dva různé jazykové kódy. V tomto období si dítě osvojuje širší slovní zásobu v obou jazycích, oblast gramatiky zůstává ještě daleko méně diferencovaná a dítě používá jeden syntaktický systém. Některá slova může dítě stále užívat jen v jednom jazyce, protože jeho ekvivalent v druhém jazyce si ještě neosvojilo.

3. stadium má různou délku trvání záležící na jednotlivci a přechod z druhého stadia je postupný. Dítě je už schopné přesně rozlišit slovník i gramatická pravidla dvou jazyků (Šulová, 2010). Rozlišit užití jazyka podle komunikačního partnera je dítě plně schopno až v období kolem čtyř let a je také schopné už odlišit od sebe oba jazyky, přesto v jejich projevu přetrvává řada specifických jevů jako například interference. K úspěšnému a časnému oddělování obou jazyků přispívá vhodně zvolená metoda bilingvní výchovy, zejména pak dodržování Grammontova pravidla a dostatečná stimulace dítěte (Bytešníková, 2007).

De Houwer (1995, cit. podle Baker, Jones, 1998), Paradis a Genesee (1996, cit. podle Baker, Jones, 1998) ovšem zjistili, že již **dvouleté děti** si dva jazyky **osvojují odděleně** a samostatně. Quay (1996, cit. podle Baker, Jones, 1998) došel na základě svého výzkumu ke zjištění, že si dítě již od začátku řečového projevu okolo jednoho

roku osvojovalo odpovídající výrazy v obou jazycích, jimž bylo vystaveno. Proto se od výše zmíněného třístupného modelu upouští.

K úspěšnému osvojování si dvou jazyků od narození musí být dítě schopné rozlišit mezi dvěma jazyky a umět tyto dva jazyky efektivně ukládat, aby s nimi mohlo pracovat při procesu rozumění i mluvení. Výzkumy ukazují, že kojenci tyto schopnosti mají a mají proto i předpoklady pro osvojení dvojazyčnosti. Potvrdilo se také, že děti mladší dvou let byly schopné rozpoznat jakým jazykem komunikovat s jednotlivými členy domácnosti a dokonce volit jazyk podle místa (Deuchar, Quay, 2000; Genesee, 2001, 2003; Genesee et al., 2004; Meisel, 2004; De Houwer, 2009a, cit. podle Baker, 2011). Dodržování pravidla „jeden rodič, jeden jazyk“ přispívá k rozvoji tohoto vědomí dvou jazyků a překladových ekvivalentů (Nicoladis, 1998, cit. podle Baker, 2011). De Houwer (2009a, cit. podle Baker, 2011) uvádí, že paměť pro zvuky jazyka funguje již ve fetálním stadiu, takže lze předpokládat, že nabývání bilingvismu začínají ještě před narozením dítěte. Na základě prováděných výzkumů bylo u novorozenech dětí pozorováno rozlišování jazyků, zejména na základě intonace. Mehler a kol. (1988, cit. podle Baker, 2011) zjistil, že novorozenci jsou schopni rozlišit zvuky rodných jazyků rodičů od ostatních neznámých zvuků cizích jazyků. Ve věku osmi měsíců, ale většinou okolo prvního roku života vyslovují děti první slova v obou jazycích. Jazykový vývoj v jednotlivých jazycích může být (a zpravidla bývá) nevyrovnaný vzhledem k nerovnoměrnému vystavení oběma jazykům, přesto je v obou jazycích možné sledovat podobné množství osvojených významů (Baker, 2011). Genesee a kol. (1996, cit. podle Baker, 2011) uvádí, že již dvouleté dítě je schopné zvolit odpovídající jazyk při komunikaci s neznámým člověkem. Tyto děti také méně míchaly jazyky, když komunikovaly s bilingvními jedinci. Naopak při rozhovoru s bilingválními komunikačními partnery přepínaly kódy jednotlivých jazyků daleko častěji, což ukazuje na jejich schopnost citlivého vnímání komunikace s ostatními.

Věk, kdy dítě začne rozlišovat dva různé jazykové systémy a jen občas střídá jazykové kódy, se liší dítě od dítěte v závislosti na tom, v jakém poměru je dítě jazykům vystaveno, jak kvalitní je jazykový input, na kontextu a plynulosti projevu dítěte (Baker, 2011).

Erika Hoff (2015) na základě prováděného výzkumu tvrdí, že vstup dvou jazyků není pro dítě matoucí a jsou schopné se učit dva jazyky najednou. Na rozdíl od zastánců Grammontova pravidla se přiklání k názoru, že k tomu, aby dítě nebylo při bilingvální

výchově zmatené, není nutné, aby byly jazyky, jimž je dítě vystaveno, nutně striktně separované. Při vývoji jazyků, jimž je dítě vystaveno, záleží nejen na kvantitě ale také na kvalitě vstupu toho kterého jazyka, což určuje rychlost jeho vývoje. Je potřebné mít na paměti, že bilingvální prostředí je heterogenní v tom, jak velký prostor je věnován jednotlivým jazykům a neexistuje proto průměrný profil toho, jaké schopnosti by jedinec měl v konkrétním období v daném jazyce ovládat.

Specifika jazykového vývoje

Swain (1977, cit. podle Šulová, 2010) zmiňuje, že pokud se u bilingvních dětí objeví jazykové opoždění, není potřeba se tím nějak výrazně znepokojovat. Patří to dle něj ke skutečnosti, že se dítě musí naučit od sebe odlišit pravidla dvou jazyků a počet jazykových jevů, které si musí osvojit, je vyšší než u monolingvního dítěte. Nehovoří tedy o opoždění v jazykovém vývoji, ale o nutnosti přijímat u tohoto dítěte bilingvismus jako mateřský jazyk. S tímto tvrzením je v souladu i Brunner (1966, cit. podle Šulová, 2010), který hovoří o osvojování jazyka jako o organizaci jazykových vstupů a proto podle něj není důvod, proč by se jazykový vývoj bilingvních dětí měl považovat za opožděný či narušený.

Steensen (1998, cit. podle Šatava, 2009) uvádí, že se u dvojjazyčných dětí dříve a lépe rozvíjí schopnost abstraktního myšlení. K tomuto závěru došel na základě provedeného testu, v němž měly bilingvní a monolingvní děti uvést, která ze tří nabízených slov jsou si nepodobnější. Bilingvní děti zvolily slova na základě významu, jejich monolingvní vrstevníci podle jejich zvukové podobnosti. Podobný výzkum provedený v Jihoafrické republice potvrdil, že bilingvní děti ve věku 4 – 7 let se orientovaly podle významu, monolingvní děti podle zvukové podobnosti. V sedmi letech se pak obě skupiny orientovaly podle významu (Ianco-Worral, 1972 in Baker, 2005, cit. podle Šatava, 2009).

Faktory ovlivňující vývoj bilingvismu

Pearsonův výzkum (2007, cit. podle Průcha, 2011) zjistil během svého trvání pět klíčových faktorů ovlivňujících vývoj bilingvismu: jazykový input, status užívaných jazyků, přístup ke vzdělání, jazyky rodinné komunikace a podpora komunity. Nejvýznamnějším z nich je **jazykový input**, který také mají rodiče pod kontrolou. Jedná se o komunikační podněty, kterým je dítě vystaveno. Jazykový input je ovlivněn celou řadou proměnných jako je sociální prostředí, jazyková vybavenost či vzdělání osoby, která na dítě působí. Čím větší je množství jazykového inputu, tím lepší osvojení

jazyka a to vede k jeho čtenějšímu používání. Dítě tak přijímá jazyk v různých kontextech, slyší různé formy jazyka a lépe si tak osvojuje morfologické a syntaktické struktury jazyka (Průcha, 2011). Pearson (1997, cit. podle Průcha 2011) prováděl výzkum zjišťující, jaký je vztah mezi vývojem slovní zásoby u bilingvních dětí a rozsahem jazykového inputu. Ten potvrdil, že čím větší dobu jsou děti vystavené jazykovému inputu daného jazyka, tím více slov znají.

Na jazykový vývoj dítěte má vliv nejen prostředí rodiny, ale také mateřské školy, kam dochází. V souvislosti s globalizací a s rostoucí poptávkou po výuce cizích jazyků začaly vznikat bilingvální mateřské školy. Výuku cizího jazyka v nich realizovali většinou externí pracovníci, u nichž byl problém s dostatečnou znalostí metodiky. Tu ovládaly učitelky mateřských škol, ale měly mnohdy potíže s dostatečnými jazykovými znalostmi. Největším problémem tedy je nedostatek dostatečně kvalifikovaných pedagogů a také absence metodických a didaktických materiálů (Bytešníková, 2007).

Kromě mateřské školy je důležitým faktorem sociokulturní prostředí, v němž dítě vyrůstá. V sociokulturně bohatším prostředí užívají děti širší slovní zásobu, která obsahuje větší množství abstrakt. Tyto rodiny se soustředí na zachování obou jazyků, kterými spolu hovoří, dbají na správnou gramatiku a důsledné odlišování jazyků. Naproti tomu v sociokulturně chudém prostředí je jazyk používán spíše pro vyjádření konkrétních potřeb a emocí (Bernstein, 1971, cit. podle Šulová, 2010). To může vést k **semilingvismu**, kdy dítě nehovoří dobře ani jedním z jazyků a různě je míchá. Tyto potíže mohou pramenit zejména z jazykové politiky a vnímání daného jazyka v kontextu společnosti, v níž rodina žije (Lipsky, 1993, cit. podle Šulová, 2010). Významným faktorem je, jak jsou jazyky užívané v rodině vnímány, zda jsou jazykem většinové společnosti a jak jsou společností přijímány. Roli hraje i úroveň, na které rodič ovládá jazyk, kterým hovoří a jaký k němu má postoj on sám (Šulová, 2010).

2.6 Specifické jevy v komunikaci bilingvního dítěte

Harding-Esch a Riley (2008) uvádí, že mezi učením se jednomu jazyku u monolingvního dítěte a učením se dvěma u bilingvního není v podstatě rozdíl – bilingvní dítě si jazyky osvojuje stejným způsobem a podobnou rychlostí, až na to, že se ještě musí naučit mezi svými dvěma jazyky rozlišovat. Což ale nevyžaduje speciální schopnosti, funguje to stejně jako rozlišování v rámci jednoho jazykového

systému. Stejný názor na jazykový vývoj u bilingvních dětí sdílí i de Houwer (1995, cit. podle Baker, Jones, 1998).

Způsob osvojování obou jazyků je tedy totožný s osvojováním si jednoho jazyka. Přesto se při komunikaci s bilingvním jedincem můžeme setkat s určitými odlišnostmi, které jsou dané právě osvojováním si více jazyků.

V komunikaci bilingvního dítěte pozorujeme nejen možnost užívání obou jazyků, ale také specifické jevy, které jsou pro bilingvní projev charakteristické, jako jsou code-switching (přepínání kódů), interference, mísení jazyků a vypůjčování vznikající vzájemným ovlivňováním jazyků navzájem. (Neubauer, Kadaníková, 2017). Tyto jevy nejsou projevem narušení jazykového vývoje, ale jedná se o přirozený projev schopnosti komunikovat bilingvně. Costa (2006, cit. podle Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 47) objasňuje, že *„podkladem pro tyto jevy je aktivace a inhibice kognitivně-jazykových procesů, protože ve chvíli, kdy jedinec komunikuje jedním z jazyků, je ten druhý jazyk v mysli také stále přítomen (...) a to na několika rovinách.(...)Procesuální mechanismy řečové produkce u bilingvních jedinců tedy zahrnují aktivaci obou jazyků i ve chvíli, kdy komunikace je monolingvní. Tato aktivace se netýká pouze lexikální roviny, ale zahrnuje i fonologickou rovinu“*.

Při komunikaci s bilingvním člověkem (např. rodičem, sourozencem) dochází k výskytu zmíněných jevů častěji, i když je pro komunikaci s daným člověkem zvolen jeden základní jazyk, kdežto při komunikaci s monolingvní osobou je druhý jazyk co nejvíce potlačen (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

2.6.1 Přepínání kódů

Přepínání kódů neboli code-switching je pro bilingvního člověka prostředkem, který mu umožňuje více možností vyjádření sdělovaného. Dochází k němu při komunikaci bilingvních osob, kdy může být přepínání kódů využito k přesnějšímu vyjádření jejich aktuálních emocí či v případě, kdy člověk nemůže najít vhodné slovo v jazyce, v němž právě hovoří (Harding-Esch, Riley, 2008). Jedná se o užití slova, věty či několika vět v jiném jazyce, než ve kterém započal promluvu. Tyto výrazy zůstávají ve svém původním tvaru, nepřizpůsobují se gramatice prvně užívaného jazyka (Kropáčová, 2006). K přepínání kódů může také dojít tzv. spouštěcím mechanismem – slovem, které je v obou jazycích velmi podobné a tak přiměje mluvčího pokračovat v dalším jazyce. Jedná se spíše o mechanickou záležitost a mluvčí obvykle rychle zase přejde

do původního jazyka, v němž promluvu započal. Pomocí přepínání kódů lze také někoho z konverzace vyloučit, vyjádřit solidaritu nebo ho využít k vyhrání sporu. Přestože se to tak vnějšmu pozorovateli nemusí jevit, má přepínání kódů svá pravidla a jejich dodržování vyžaduje zkušenosti s užíváním jazyka a jeho dobrou znalost, aby byla promluva srozumitelná a respektovala gramatická pravidla obou jazyků. Jedná se tedy o poměrně složitou gramatickou dovednost, ne o vadu. Lidé, kteří mají dominantní jeden jazyk, mohou přepínat jen na pár slov ve větě. Ti, kteří hovoří plynule oběma jazyky, mohou volit složitější způsoby přepínání. Co se týče přepínání kódů, nemá na jazykový vývoj dítěte negativní vliv, pokud rodina dodržuje nastavená pravidla komunikace (Harding-Esch, Riley, 2008). Miesel (2004, cit. podle Neubauer, Kadaníková, 2017) tvrdí, že i děti využívají code-switching vědomě a volí slova s přihlédnutím k aktuální komunikační situaci, což ukazuje na vysokou úroveň schopnosti pragmatického užití jazyka. Obvykle jsou toho schopné po druhém roce věku. Baker (2011) uvádí, že přepínání kódů využívají častěji děti, které ho pozorují u svých rodičů. Naopak v rodinách, kde jsou jazyky striktně odděleny, se u dětí přepínání kódů vyskytuje méně často.

2.6.2 Jazyková výpůjčka

Jazyková výpůjčka je dalším jevem, který se objevuje v komunikaci bilingvních jedinců a neměl by být zaměňován za přepínání kódů. Jedná se o jev, kdy se slovo nebo krátké spojení z jednoho jazyka použije v druhém a jeho užití se přizpůsobí gramatickým pravidlům druhého jazyka (Harding-Esch, Riley, 2008). U dětí může být jazyková výpůjčka způsobena například únavou či stresem, dospělý si ale často může tímto způsobem slovo vypůjčit z druhého jazyka, protože ho například považuje za výstižnější pro danou komunikační situaci (Neubauer, Kadaníková, 2017). Děti často využívají jazykové výpůjčky v případě, kdy je například v jednom z jazyků jednodušší výslovnost daného výrazu označujícího konkrétní věc, i když dítě zná výraz pro dané slovo v obou jazycích. Toto slovo bývá upraveno do jazyka, v němž bylo použito. Může se také jednat o záměnu pořadí slov ve větě podle druhého jazyka nebo užívání určitých struktur zafixovaných v jednom z jazyků (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

2.6.3 Interference

Pojem interference označuje přenos prvků z jednoho jazyka do jazyka druhého, vzájemné prolínání různých jazykových jevů (Neubauer, Kadaníková, 2017). Interference se objevují ve všech jazykových rovinách, v psaném i mluveném projevu,

ale zpravidla nezpůsobují problémy s porozuměním danému projevu. Může se jednat například o řazení slov v projevu podle gramatiky dominantního jazyka nebo obtížemi s volbou mezi podobnými výrazy (Grosjean, 1995 cit. podle Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Nejčastěji jsou slova použita podle gramatiky druhého jazyka, tedy mají například změněné koncovky. Tento jev vzniká ovlivněním slabšího jazyka silnějším, patří ale k řečovému vývoji bilingvistů a neměl by být vnímán negativně (Kropáčová, 2006). Tricarchi-Herrmannová (2003, cit. podle Kropáčová, 2006) označuje za příčiny vzniku interference podobnost mezi dvěma jazyky, užití složitých větných struktur, při únavě mluvčího či emočně náročné situaci.

2.6.4 Mísení jazyků

Odlišit mísení jazyků od jazykové výpůjčky není vždy snadné, Hornáková (2007, cit. podle Neubauer, Kadaníková, 2017, s. 7) uvádí, že „*mísení má spíše charakter zvyku*“. Na mísení jazyků je rozdílný pohled u dětí a u dospělých. U dospělých je vnímáno jako vědomé užívání prvků jednoho jazyka v druhém a ukazuje tak na dva oddělené jazykové systémy, u dětí se odborníci přiklání k názoru, že mísení jazyků svědčí o ne zcela dokončeném oddělení obou jazykových systémů. Na tento jev je u dětí nahlíženo jako na negativní úkaz, který pak mnohé rodiče vede ke změně způsobu komunikace. Toto řešení není ideální volbou, jelikož takovouto změnou jazykové výchovy dítě zpravidla zmatou. Dlouhá (2017, s. 164) je toho názoru, že při mísení jazyků u dětí dochází k „*ladění mechanismu přepínání jednotlivých kódů mezi konkrétními jazyky*“ a nevnímá ho negativně. Potvrzuje to i Triarchi-Herrmann (2003, cit. podle Kropáčová, 2006), která uvádí, že mísení jazyků pozorujeme v raných fázích vývoje, okolo dvou až třech let dítěte a poté dochází k jeho útlumu. Baker (2011) popisuje mísení jazyků spíše jako otázku zkušenosti v užívání jazyků vynalézavost v rámci jazykových zdrojů, které má dítě k dispozici, než jako zmatek. Míchání kódů je tak spíše považováno za mezeru v lexikálních zdrojích, když dítě užije slovo z druhého jazyka, protože ho nezná v tom, jímž právě hovoří. Baker (2011) tak vysvětluje, že míchání kódů je spíše otázka zběhlosti v daném jazyce, což se snižuje s nárůstem zkušeností v obou jazycích.

U některých bilingvních dětí je mísení jazyků normálním fenoménem vyskytujícím se v průběhu vývoje řeči, k němuž dochází, například pokud si dítě osvojilo určitý jev (slovo, gramatiku,...) jen v jednom jazyce či je pro něj tento jev v jednom jazyce přístupnější popřípadě se tak stává, pokud je dítě vystaveno mísení jazyků. S postupem

času dochází k méně častému mísení jazyků, což naznačuje čím dál zřetelnější oddělení jazykových systémů. K dřívějšímu snížení četnosti mísení jazyků dochází u dětí, které jsou vychovávány podle Grammontova pravidla a toto pravidlo je důsledně dodržováno (Hoffmann, 1991 cit. podle Neubauer, Kadaníková, 2017).

Výše zmíněné jevy se vyskytují u každého dítěte individuálně, jelikož je přítomno mnoho faktorů, jako je vystavení jazykům v různém sociálním kontextu, postoj rodičů k oběma jazykům a k jejich přepínání a míchání, jazykové schopnosti dítěte, jeho interakce s vrstevníky a další (Nicoladis, Genesee, 2002, cit. podle Baker, 2011).

2.7 Vliv bilingvismu na dítě

V souvislosti s bilingvismem existuje mnoho mýtů ohledně jeho škodlivosti a nepříznivých následků, zejména pak takových, které spojují bilingvismus se zvýšeným rizikem vzniku poruch řeči nebo zpomalením celkového vývoje dítěte.

Peutelschmiedová (2007) uvádí, že současné výzkumy nic z uvedených mýtů nepotvrdily. Naopak podle jejich výsledků bilingvismus (za dodržování pravidel bilingvní výchovy) lidskému mozku prospívá, zejména pokud jde o pozitivní vliv na intelektový rozvoj a prevenci výskytu demence. Souhlasně se vyjadřují i Harding-Esch a Riley (2008), kteří potvrzují, že výzkumy negativní dopady bilingvismu na oblast kognitivního rozvoje neprokázal. Peal a Lambert (1962, cit. podle Jabůrek, 1998), ve svém výzkumu došli k závěru, že bilingvní děti dosáhly lepších výsledků v testech verbální i neverbální inteligence. V dalších výzkumech byl potvrzen pozitivní vliv bilingvismu na kognitivní schopnosti projevující se v rychlejším oddělení významu od zvuku, větší variabilnosti myšlení, větší schopnosti kreativního myšlení a kognitivní a lingvistické kreativitě (Jabůrek, 1998).

Šulová (2010) upozorňuje na skutečnost, že se lze setkat se dvěma typy bilingvismu, podle jejich vlivu a dopadu na dítě. K **aditivnímu bilingvismu** (bilingvismus s pozitivním vlivem) dochází, když dítě zvládne užívat oba jazyky na úrovni rodilého mluvčího. To mu do budoucna umožní snadnější učení se dalším cizím jazykům. Může také dojít k **subtraktivnímu bilingvismu**, který má negativní dopad na dítě. V tomto případě se může vyskytovat **semilingvismus**, kdy dítě nemluví dostatečně ani jedním z jazyků a míchá je nahodile dohromady. Bytešníková (2007) poukazuje na určitá rizika, která s sebou může bilingvní výchova přinést, zejména pak nejednotný přístup rodičů a nejbližšího okolí dítěte a vliv stále přetrvávajících předsudků a mýtů, které

o bilingvní výchově panují. Negativní dopad na vývoj dítěte mohou mít i přílišné nároky rodičů, které pramení právě z obavy o řečový vývoj dítěte. Šulová (2010) dále mezi **negativní dopady** řadí potíže s kulturní identifikací dítěte a může docházet i k dalším problémům, jako je vznik balbuties či mutismu. Řadí sem také problémy v kognitivní oblasti, zejména ve spojitosti se vzděláním, jako jsou například horší prospěch ve škole. Triarchi-Herrmannová (2003, cit. podle Kropáčová, 2006) ale uvádí, že doposud žádný empirický výzkum neprokázal příčinnou spojitost mezi bilingvismem a vznikem narušené komunikační schopnosti.

Tyto problémy vyvracejí také následující zjištění v oblasti bilingvismu, která prokazují, že *„děti vychovávané v útlém věku současně ve dvou jazycích mají lepší výsledky ve školní výuce – a to dokonce i v jazyce většiny“* (Bott-Bodenhausen, 1997a, s. 198, Baker-Prys Jones, 1998, s. 62 – 85, cit. podle Šatava, 2009, s. 67). *„Takto vychovávané dítě je totiž schopno uchopit a vnímat svět simultánně, čímž se zvyšují jeho intelektuální schopnosti a potenciál. Dvojjazyční chápou dříve než jednojazyční relativitu slov“* (Steensen, 1998, s. 17, cit. podle Šatava, 2009, s. 67).

Wurm (1997, s. 40 – 41, cit. podle Šatava, 2009, s. 70) spatřuje **pozitivní přínos** bilingvismu ve větším objemu informací a vědomostí, z čehož plyne větší množství jazykových, kulturních a dalších znalostí. Dodává také, že bilingvní jedinci lépe chápou různé sémantické asociace, oddělují dříve význam slova od jeho zvukové podoby a díky střídání užívaných jazyků je flexibilnější jejich intelekt. Další výhody vidí ve větší toleranci a otevřenosti vůči neznámému a lepšímu naladění na komunikačního partnera. Vyzdvihuje také lepší schopnost bilingvních jedinců učit se novému (oproti monolingvním) a schopnost nahlížet na problém z různých hledisek. Baker (2006 cit. podle Šatava, 2009) spatřuje výhody bilingvismu v oblasti komunikace, kde mají bilingvisté širší možnosti komunikace v rámci rodiny, navazování mezinárodních vazeb a vzdělávání ve dvou jazycích, z čehož plynou výhody i v zaměstnání. Kulturními výhodami jsou podle něj (kromě již výše zmiňované větší tolerance) hlubší multikulturalismus, přejímání více kultur a dva zkušenostní jazykové světy, v nichž jedinec funguje. Výhody bilingvismu vidí Kim a Lee (2017, cit. podle Li, 2020) i v oblasti myšlení, kde se jedná o schopnost kreativity a cit pro komunikaci.

3 Narušená komunikační schopnost u bilingvních dětí

Jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, bylo vědecky potvrzeno, že bilingvismus nemá vliv na vznik narušené komunikační schopnosti. I když bilingvismus není faktorem způsobujícím narušení komunikační schopnosti, mají tyto potíže stejné procentuální zastoupení u bilingvních i monolingvních dětí a je proto potřeba zajistit i těmto dětem včasnou diagnostiku a odpovídající logopedickou péči.

3.1 Logopedická péče u bilingvního dítěte

Logopedická diagnostika bilingvních dětí, u nichž je podezření na narušení jazykového vývoje, je komplikovaná, jelikož je náročné balancovat mezi nadměrným a nedostatečným diagnostikováním jazykové poruchy. K „předdiagnostikování“ může dojít, pokud je dítě testováno testem určeným pro monolingvní děti a jeho výsledky pod průměrnou hodnotou jsou vyhodnoceny samostatně bez přihlédnutí k faktu, že je v tomto jednom testu zahrnuta jen část jazykových znalostí dítěte. Naopak k nedostatečné diagnostice dochází v případě, kdy dítě také dosáhne v testu podprůměrných hodnot v monolingvním testu, ale logoped kvůli bilingvismu dítěte normy přehodnotí a tím pak nedokáže správně identifikovat dítě, jehož schopnost osvojování si jazyka je skutečně narušena. Problémem je, že neexistuje modelový příklad bilingvismu – každé bilingvní dítě je vystaveno jinému působení obou jazyků, žije v jiném kulturním i sociálním prostředí, a proto je těžké vědět, nakolik je potřeba korigovat výsledky vyšetření vzhledem k expozici dítěte dalšímu jazyku (Hoff, 2015). Klinický logoped by se měl orientovat v problematice bilingvismu a být si vědom možného výskytu jevů, jako jsou interference, přepínání kódů a další, aby je byl schopen odlišit od případné přítomnosti narušené komunikační schopnosti. Diagnostika a následná terapie bilingvních dětí je poměrně obtížná, jelikož neexistují testy, které by bylo možné užít v obou jazycích a jejich výsledky porovnat (Kapalková, 2017).

V případě vývojové dysfázie by diagnóza měla být stanovena v obou jazycích, což je často kamenem úrazu, vzhledem k výše zmíněné absenci testů v obou jazycích užívaných dítětem. Je také potřeba brát v potaz stanovení bilingvních norem, nelze vycházet při diagnostice bilingvního dítěte z norem pro děti monolingvní. S aplikací doporučeného postupu je u nás potíž zejména v nedostatku rodilých mluvčích v daném jazyce, kteří by zároveň byli klinickými logopedy (Dlouhá et al., 2017).

Z hlediska *logopedické péče* Bytešníková (2007) apeluje zejména na nutnost primární prevence a informovanosti u rodičů bilingvních dětí, hlavně s ohledem na potřebu pevně stanovených a dodržovaných pravidel bilingvní výchovy. Je potřeba rodiče také upozornit na možná specifika objevující se v jazykovém vývoji bilingvních dětí, jako jsou interference, mísení jazyků, přepínání kódů aj., aby rodiče ze strachu z domnělého negativního vlivu zvoleného typu výchovy neměnili nastavená pravidla.

Na bilingvní dítě jsou z hlediska jazykového vývoje kladeny daleko větší nároky než na dítě vyrůstající v monolingvním prostředí, což je potřeba mít při jejich výchově na paměti. Nejen, že se musí naučit odlišovat od sebe dva jazyky, kterým je vystaveno, ale učí se také fungovat ve dvou různých kulturách představovaných danými jazyky (Bytešníková, 2007). Samozřejmostí je respektování vývojových náležitostí dítěte a výchova v přirozeném prostředí, které dítě motivuje k používání jazyka bez působení stresu (Šulová, 2010). V češtině se u bilingvních dětí setkáváme s obtížemi ve fixaci hlásek v obou jazycích, která může trvat výrazně déle v porovnání s monolingvními dětmi. Kiene (2016, cit. podle Dlouhá et al., 2017) dále uvádí, že se vyskytují obtíže s gramatikou v českém jazyce a chyby zafixované v této oblasti mohou přetrvávat celý život.

Oproti minulosti došlo ke změně přístupů. Thordardottir (2016, cit. podle Dlouhá et al., 2017) se přiklání k přístupu, kdy se rozvíjí oba jazyky současně. Je pozorován pokrok v obou jazycích a zejména pak ve slovní zásobě. Zdůrazňuje ovšem, že bilingvní terapie musí být intenzivní, měla by probíhat čtyřikrát týdně za přítomnosti rodičů. V terapii hraje roli, kromě prostředí jazyka a sociolingvistických faktorů, také motivace rodičů.

3.2 Vývojová dysfázie

„Vývojová dysfázie, neboli specificky narušený vývoj řeči, je narušená komunikační schopnost, kterou řadíme k vývojovým poruchám“ (Klenková, 2006, s. 67). Projevuje se *„ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené“* (Škodová, Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003, s. 106). Podmínkami pro rozvoj řeči se rozumí přiměřené sociální prostředí, emocionální vazby, dostatečné množství kvalitních podnětů, funkční smysly, přiměřená inteligence a absence zjevných neurologických příznaků (Dvořák, 2007).

V otázce etiologie zatím nenašli odborníci shodu, ale pravděpodobně je původ vývojové dysfázie multifaktoriální zahrnující dědičný vliv a získaná poškození mozku

v perinatálním období (Dršata, 2017). Jelikož je vývojová dysfázie často vymezována jako následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu, postižení je tak na základě příznaků lokalizováno do centrální sluchové oblasti řečových center. Jedná se o postižení difúzní zasahující velkou část korové oblasti. V závislosti na závažnosti postižení se pak vývojová dysfázie projevuje různě hlubokými příznaky (Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Vývojová dysfázie bývá logopedy v anglosaském prostředí označována jako specifické narušení jazykových schopností (Specific Language Impairment), jelikož její problematika není z hlediska neurologie stále zcela objasněna. Odborníci se při jejím pojmenování nicméně shodli na tom, že se jedná o narušenou komunikační schopnost, která není sekundárním postižením k primárnímu onemocnění, jako je porucha sluchu či mentální retardace a další (Love, Webb, 2009). Love a Webb (s. 298, 2009) specifické narušení jazykových schopností definují jako „*závažnou poruchu expresivní a/nebo receptivní stránky jazyka s normálním výkonem v jiných dovednostech, zejména neverbální inteligenci.*“

Dlouhá a Nevšimalová (1997, s. 228) definují vývojovou dysfázi jako „*poruchu centrálního zpracování řečového signálu*“, kdy má osoba s vývojovou dysfázií sluch v pořádku, ale je problém v porozumění slyšenému z čehož pak vyplývá i chybná realizace vlastní řeči. Zpracování vázne zejména v oblasti fonologického zpracování a určení jednotlivých hlásek v řeči, čímž dochází k narušenému vývoji řeči, který se manifestuje poruchou fonetické i fonologické realizace hlásek, potížemi ve fonematické percepci, poruchami kresby, obtížemi ve zrakové percepci, obtížemi s krátkodobou pamětí (Lejska, 2003). V hloubkové struktuře řeči je ovlivněna sémantická, syntaktická a gramatická oblast (Škodová, Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Dle MKN-10 (ÚZIS, online, cit. 2021-2-24) se vývojová dysfázie dělí dle symptomů na **expresivní** typ a **receptivní** typ, přestože přesná klasifikace je obtížná vzhledem k individuální variabilitě míry obtíží v jednotlivých oblastech (Dlouhá et al., 2017). Expresivní typ vývojové dysfázie je zde definován jako „*specifická vývojová porucha, při které schopnost dítěte užívat expresivně mluvenou řeč je zřetelně pod úrovní jeho mentálního věku, ale jazykové chápání je normální. Mohou být, ale nemusejí, poruchy artikulace.*“ Receptivní typ vývojové dysfázie je v MKN-10 definován jako „*specifická vývojová porucha, kdy chápání řeči dítětem je pod úrovní mentálního věku. Téměř ve*

všech případech je také výrazně porušena expresivní řeč a jsou časté též poruchy tvorby slova a zvuku. Vrozená neschopnost vnímat sluchem“ (ÚZIS, online, cit. 2021-2-24). Dlouhá (2017) uvádí také třetí typ vývojové dysfázie – **smíšenou** formu, v níž se prolínají projevy expresivního a receptivního typu dysfázie. Tato forma je dle jejího vyjádření nejčastěji se vyskytující formou vývojové dysfázie.

Definice vývojové dysfázie však není ustálená a definitivní, neustále se mění a upřesňuje v závislosti na zdokonalující se diagnostice a pokrocích na poli neurologie (Škodová, Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003).

3.2 1 Diagnostika

Diagnostika by měla být komplexní a zahrnovat kromě vyšetření logopedického také foniatrické, neurologické a psychologické. Přínosný může být diagnosticko-terapeutický pobyt pro multidisciplinární a komplexní posouzení stavu dítěte (Dršata, 2017). Týmová diagnostika napomáhá úspěšné diferenciaci diagnostice, kdy je potřeba odlišit vývojovou dysfázii od prostého opožděného vývoje řeči, dyslalie, vad sluchu, mentální retardace, mutismu, autismu a Landau-Kleffner syndromu (Klenková, 2006).

Diagnostika vývojové dysfázie v raném věku je obtížná, jelikož může být snadno zaměnitelná s opožděným vývojem řeči prostým, který se může spontánně upravit do nástupu do základní školy (Říčan, Krejčířová, 2006). Nutné je také vyloučit jiné organické postižení mozku (Lejska 2003). Kromě toho jsou v rámci individuálního vývoje poměrně široká kritéria, co se týče normy řečového vývoje pro jednotlivá období. I u dětí s vývojovou dysfází se řeč před nástupem do školy nadále rozvíjí, takže se s postupujícím věkem nemusí jevit tolik nápadná, ale projevuje se i nadále, zejména v poruchách čtení a psaní (Říčan, Krejčířová, 2006).

Při **foniatrickém vyšetření** dojde k vyšetření percepce i exprese všech složek řeči a vyšetřením sluchu se vyloučí sluchové postižení. Dle Škodové a Jedličky (In Škodová, Jedlička a kol. 2003) by foniatr měl být koordinátorem všech dalších odborníků účastnících se diagnostického procesu.

V **logopedické diagnostice** je kromě pozorování využíváno řady testů k diagnostice jednotlivých oblastí. Ve **foneticko-fonologické oblasti** je pro posouzení fonemického sluchu nejčastěji užíváno *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* (Škodová, Michek, Moravcová), v němž děti s vývojovou dysfází dosahují podprůměrných výsledků zejména v oblasti hodnocení znělosti a neznělosti (Škodová,

Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003). Lze také využít *Zkoušku sluchového rozlišování podle Wepmana a Matějčka*, kde dítě pracuje s umělými slovy. V morfologicko-syntaktické rovině lze využít hodnocení porozumění a projevu dítěte při popisu obrázku, vyprávění či rozhovoru. K dispozici je *Opakování vět podle Grimmové*, kdy narůstá gramatická náročnost vět. Gramaticky správný projev se zjišťuje *Žlabovou zkouškou jazykového citu* (Mikulajová In Lechta a kol., 2003). Ke zhodnocení řečové percepce je využíván *Token test*. V **lexikálně-sémantické rovině** lze pro posouzení aktivní slovní zásoby před nástupem do školy využít *Kondášovu obrázkově-slovníkovou zkoušku* (1972), možné je také využít *Peabodyho test (PPVT)*. Ke zhodnocení úrovně pojmotvorby může dítě třídit obrázky do nadřazených kategorií. Úroveň **pragmatické roviny** lze ověřit převyprávěním vyslechnutého vyprávění, popisem obrázku nebo dialogem (Mikulajová In Lechta a kol., 2003).

Uceleným testem pro měření vývojových změn v řeči je *Heidelberský test (H-S-E-T)*, který pro účely užití v Čechách upravila Mikulajová (Dršata, 2017). Tento test ověřuje úroveň větné a morfologické struktury, větného, slovního a interakčního významu, sleduje řečově pragmatickou složku a spojování verbálních a neverbálních informací (Grimm, Schöler, 1997). Pro zjištění laterality se používá *Zkouška laterality* podle Matějčka a Žlaba (1972). Je vhodné využít co nejvíce diagnostických strategií (Mikulajová In Lechta a kol., 2003).

Pro diagnostiku **grafomotorických schopností** je využíván *Test obkreslování* od Matějčka, v němž se hodnotí hlavně percepčně-motorické provedení a *Kresba postavy* podle Šturmy a Vágnerové, která ukazuje úroveň zrakové percepce, paměti, představivosti, jemné motoriky a koordinace oka a ruky a také úroveň kognitivních schopností.

Neurologické nálezy ukazují na difúzní poškození centrální nervové soustavy (Škodová, Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Výsledky **psychologického vyšetření** ukazují nevyrovnané výsledky v rámci kognitivních funkcí, kdy je intelekt v pásmu normy, ale ve verbální oblasti jsou značné propady. Děti s vývojovou dysfázií mají potíže také s krátkodobou pamětí a soustředěním, bývá poměrně značně oslabena grafomotorika. Narušení se může objevovat také v prostorové orientaci (Dršata, 2017).

Narušení komunikace je u vývojové dysfázie důsledkem nezralosti mozku a je proto potřeba podporovat nejen řečový vývoj, ale zaměřit se i na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, rytmizace, taktilních podnětů a podporu motoriky, a pomoci tak rychlejšímu zrání mozku (Lejska, 2003). Zrakové a sluchové funkce i morfologie mluvidel jsou u dětí s vývojovou dysfázií zpravidla intaktní (Dršata, 2017).

3.2.2 Symptomy a terapie

Jedná se o značně nesourodou poruchu co do tíže postižení a jejích projevů (Love, Webb, 2009) zahrnujících výrazně nerovnoměrný vývoj celé osobnosti dítěte (Škodová, Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003). Obecně se ale vývojová dysfázie projevuje výrazným rozdílem mezi verbální a neverbální složkou rozumových schopností (Říčan, Krejčířová, 2006), rozdílem mezi úrovní aktivní řečové produkce a úrovní porozumění s čímž je spojen i podstatný rozdíl mezi pasivním a aktivním slovníkem. Dalším obecným projevem vývojové dysfázie je výrazný rozdíl mezi slovní zásobou a schopností užívat gramatická pravidla a také porucha vybavování. Problémy v pragmatické řečové rovině pak vedou k potížím ve spontánní komunikaci dítěte (Dlouhá et al., 2017).

Nápadným příznakem je výrazné opoždění vývoje řeči, které je zásadním symptomem vývojové dysfázie a které je často prvotním důvodem k vyhledání odborné péče. Mnohdy bývá vývoj řeči u dysfaticů označován jako aberantní – odchýlný (Škodová, Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003). Vývojová dysfázie má systémový charakter a postihuje tak všechny jazykové roviny v různém stupni závažnosti (Dvořák, 2007), „za jádro poruchy se však považuje narušení gramatické struktury řeči“ (Dršata, 2017, str. 38). Projevuje se tak užíváním jen některých slovních druhů, užíváním nesprávných koncovek, chybným slovosledem, nesprávným užíváním předložek nebo jejich vynecháváním stejně jako vynecháváním například zvrtných částic či omezenou slovní zásobou, je narušeno rozlišování distinktivních rysů hlásek. Řeč je proto obtížně srozumitelná (Škodová, Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003). V případě nedostatečné stimulace řeči může u jedinců s vývojovou dysfázií sekundárně dojít ke zhoršení rozumových schopností (Říčan, Krejčířová, 2006).

Prognóza se značně liší případ od případu, většina dětí ale pomocí inteligence, logopedické terapie a díky vědomostem načerpaným při školní docházce tento svůj handicap úspěšně vyrovná (Dršata, 2017).

Jelikož je vývojová dysfázie poruchou zahrnující narušení nejen v oblasti řeči, ale i kresby, zrakové percepce a krátkodobé paměti (Lejska, 2003), sluchového vnímání, pozornosti, motoriky a orientace je k úspěšné terapii zapotřebí týmové spolupráce klinického logopeda, foniatra, neurologa, pediatra a klinického psychologa (Škodová, Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003). Nezanedbatelnou roli hraje také pedagog a pracovníci speciálně pedagogického centra, kde je dítě vedeno. Klíčovou složkou pro úspěšnou terapii vývojové dysfázie je aktivní účast rodiny na terapii a spolupráce s uvedenými odborníky (Dlouhá et al., 2017).

V současnosti se terapie u dětí s vývojovou dysfázií zaměřuje na **celkový rozvoj** osobnosti dítěte bez kladení zvláštního důrazu na řečovou složku. Vzhledem k tíži a hloubce poškození centrální nervové soustavy se projevy u jednotlivých dysfatičků značně liší, proto i terapie musí být značně individuální. V terapii jsou kombinovány postupy tak, aby dítě mohlo co nejvíce využít to, co už umí, orientována je především na pragmatickou rovinu jazyka s ohledem na funkční komunikaci dítěte v jeho sociálním prostředí (Dlouhá et al., 2017).

Rozvoj **zrakové percepce** je klíčový zejména pro výuku čtení a psaní dítěte. Do rozvoje zrakové percepce patří rozlišování barev a tvarů, poloha objektů v prostoru a koordinace oko-ruka v níž mívají děti s vývojovou dysfázií potíže projevující se v kresbě (Dlouhá et al., 2017).

Vzhledem k poruše časového zpracování akustického signálu, která se u dětí s vývojovou dysfázií vyskytuje, mají značné potíže se zpracováním řeči. Při rozvoji **sluchové percepce** užíváme diskriminační sluchová cvičení využívaná u dětí s vadami sluchu, cvičení zaměřená na fonematický sluch, nácvik rytmu, sebekontrolní cvičení při vlastním projevu dítěte (Dlouhá et al., 2017).

Paměť a pozornost rozvíjíme zejména podle výsledků psychologického vyšetření a přizpůsobujeme jim metody terapie. Narušení krátkodobé paměti vede k obtížné fixaci vzorů hlásek, ale i tempa a rytmu (Škodová, Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003). Dysfatici mají obtíže se slovním vedením právě kvůli narušené krátkodobé paměti, proto se jim těžko pamatuje pořadí zadaných instrukcí, což je velkou limitací v běžném životě. Klíčové je pro rozvoj dítěte s vývojovou dysfázií opakování (Dlouhá et al., 2017).

Rozvoj **motoriky** je nesmírně důležitý, jelikož úzce souvisí s rozvojem řeči. Děti s vývojovou dysfázií mívají problém s koordinací pohybů, v terapii jsou využívány rytmické a pohybové hry a opakování přesných pracovních postupů (Škodová, Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003). V oblasti **motoriky mluvidel** bývají u dysfaticků často potíže v koordinaci pohybů mluvidel, které jsou neplynulé, dítě má problém s elevací jazyka, přechody mezi pohyby jsou obtížné. Tyto obtíže se projevují užíváním chybných artikulačních vzorů hlásek (Dlouhá et al., 2017). Při terapii je nutné zařadit průpravná motorická cvičení, nikoliv pouze cvičení zaměřená na úpravu artikulace (Škodová, Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Potíže v **časoprostorové orientaci** bývají u dysfatických dětí poměrně zřetelné, největší problémy jsou pozorované v oblasti časových vztahů. Děti s vývojovou dysfázií mají často nevyhraněnou či zkříženou lateralitu, které jim ztěžují orientaci v prostorových vztazích (Dlouhá et al., 2017). V terapii se uplatňuje vizuální podpora, pro lepší znázornění časových vztahů, využívá se i gest rukou pro zobrazení prostorových vztahů.

Jak již bylo řečeno výše, **grafomotorika** úzce souvisí s vývojem řeči, z čehož je evidentní, že kresba je zásadní součástí terapie. Kresba může také posloužit jako orientační diagnostický materiál z hlediska zrakového vnímání, senzomotorické koordinace, jemné motoriky, vizuální paměti a představivosti. Kresba dětí s vývojovou dysfázií je nápadná deformací tvarů, nesprávným zobrazením úhlů i křivek, čáry jsou často slabé. Výsledná kresba je disproportionální, nebývá využita celá plocha papíru. Kresba lidské postavy je obsahově chudá a neodpovídá věku, nemá detaily obličeje a chybí některé části těla. Dítě s vývojovou dysfázií má problémy s obkreslováním, napodobením vzoru a kresby podle pokynu. Pro rozvoj grafomotoriky je vhodné využití větší pracovní plochy, čímž snáz dojde k uvolnění ruky (Dlouhá et al., 2017).

Vzhledem k systémovému charakteru poruchy dochází k zasažení senzorické i motorické oblasti všech jazykových rovin různé tíže podle hloubky postižení (Dlouhá et al., 2017). Dítě s vývojovou dysfázií má potíže s užitím správného vidu slovesa, vynechává zvrtná zájmena, obtížně volí správný pád slova po předložce. Věty bývají jednoduché mnohdy s přeházeným slovosledem. Pozorujeme také, že děti jsou schopné tvořit hlásky jako přírodní zvuky, které ale potom neumí zapojit do slov (Kutálková, 2009). **Řečová terapie** probíhá zpravidla formou individuálních setkání v ambulanci klinického logopeda. Vzhledem k velké variabilitě symptomů se při terapii uplatňuje zásada individuálního přístupu a je vytvořen individuální terapeutický plán. Pozornost

je zaměřena na porozumění řeči, nácvik syntaxe, rozvoj aktivního slovníku a motoriky mluvidel – postupujeme vždy podle aktuálního stupně vývoje řeči daného dítěte. Dále rozvoj sluchového a zrakového vnímání a grafomotoriky, posílení paměti. Při terapii začínáme s posílením mluvního apetitu a rozvojem porozumění, kdy se „*děti s vývojovou dysfázií nejdříve musejí naučit vnímat fonologické prvky řeči, teprve pak se mohou učit realizace jednotlivých hlásek*“ (Dlouhá et al., 2017, s. 176). Při diagnostice vývojové dysfázie je užíván Heidelberský test vývoje řeči H-S-E-T, podle výsledků v jednotlivých subtestech lze zaměřit terapii do oslabených oblastí.

Motorická dysfázie se projevuje potížemi zejména v pohybové realizaci, kdy pozorujeme opožděný vývoj řeči, tvoření řeči je neobratné, mluvní apetit dítěte je malý, slovník je velmi chudý. Při senzorické dysfázii pozorujeme potíže s porozuměním slovům, poruchami fonemického sluchu a paměti. Řeč bývá plynulá, ale často nesrozumitelná kvůli vlastnímu slovníku dítěte. Slovník nebývá chudý, mluvní apetit je přiměřený (Škodová, Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2003).

U dětí s vývojovou dysfázií je užívána i skupinová terapie v malých skupinkách, zejména v zařízeních poskytujících péči dětem s vícečetným postižením, na lůžkových odděleních foniatrických a neurologických pracovištích a ve speciálních mateřských a základních školách. Při skupinové terapii je cíleno zejména na rozvoj motoriky, zlepšení koordinace pohybu a rozvoj sluchové, zrakové a hmatové percepce. Interakcí s vrstevníky se rozvíjí také sociální dovednosti (Škodová, Lísalová, 2002 cit. podle Dlouhá et al., 2017).

4 Vývoj komunikačních schopností dětí s vývojovou dysfázií vyrůstajících v bilingvním prostředí

V komunikaci dětí s vývojovou dysfázií se objevují specifické potíže a stejně tak komunikace dětí vyrůstajících v bilingvním prostředí má své specifické rysy. Na vývoj komunikace u bilingvních dětí s vývojovou dysfázií má také vliv řada faktorů, působících na dítě i na jeho rodiče.

4.1 Cíle výzkumu

Cílem diplomové práce bylo analyzovat skupinu dětí v předškolním věku z hlediska jejich jazykového vývoje ovlivněného bilingvním prostředím a vývojovou dysfázií a zjistit tak, jak se přítomnost vývojové dysfázie v kombinaci s bilingvní výchovou projevuje na obou jazycích, jimž je dítě vystaveno.

Cílem výzkumného šetření bylo odpovědět na otázku, jak se vývojová dysfázie projevuje u dětí v bilingvním prostředí na obou jazycích, jimž je vystaveno.

Pro dosažení tohoto cíle byly stanoveny výzkumné otázky:

VO1: Jaká je slovní zásoba dětí vzhledem k věku v obou jazycích, jimž jsou vystavené?

VO2: Jaké jsou potíže s gramatickou stránkou obou jazyků?

Výzkumný vzorek zahrnoval děti s vývojovou dysfázií, které z podstaty svých obtíží přijdou do kontaktu s řadou odborníků. Ti jejich rodičům na základě provedených vyšetření dávají různá doporučení, která ovlivňují, jakým způsobem budou rodiče s dítětem komunikovat a tím pádem i vývoj komunikačních schopností dítěte. Proto byla zařazena třetí dílčí výzkumná otázka, která přináší pohled rodičů na zkušenosti s reakcemi odborníků, kteří přicházejí do kontaktu s dítětem. Dokresluje tak situaci, ve které se rodiče i děti nacházejí a která má na vývoj komunikačních schopností těchto dětí nemalý vliv.

VO3: Jaká je zkušenost rodičů s výchovou bilingvního dítěte s vývojovou dysfázií ve spojitosti se spoluprací s odborníky?

4.2 Metodologie a charakteristika výzkumného vzorku

V empiricky orientované části práce byl realizován kvalitativní výzkum na základě analýzy případových studií jednotlivých dětí vychovávaných v bilingvních rodinách docházejících na logopedickou terapii s diagnózou vývojová dysfázie.

Případová studie je jedním z nejrozšířenějších typů kvalitativního výzkumu. „*Analýza jednotlivých případů nám v průběhu celého výzkumu umožňuje sledování, popisování a vysvětlování případu v jeho komplexnosti, a díky tomu můžeme dospět k přesnějším a do hloubky jdoucím výsledkům. Jejich prostřednictvím tak máme možnost lépe porozumět jednotlivým vztahům i celkovým souvislostem*“ (Marying, 1989, 1990, cit. podle Mioviský, 2006, s. 94).

V případové studii jsou shromažďována data od jednoho nebo několika málo jedinců, která jsou pak detailně studována. Klíčové je postihnout specifických jevů a vztahů mezi nimi, kdy se vychází z toho, že důkladné prostudování jednoho případu napomůže lepšímu porozumění podobným případům z dané oblasti zkoumání. Po dokončení případové studie lze případ srovnat s jinými a dochází k jeho uvedení do kontextu, nelze ale získané informace zobecňovat (Hendl, 2016).

Výzkum měl být původně prováděn pomocí využití dotazníkového šetření a rozhovoru. Vzhledem k nepříznivému vývoji epidemiologické situace způsobené nákazou Covid-19 v průběhu plánování a realizace výzkumného šetření bylo nutné změnit metodologii, jelikož se nepovedlo oslovit dostatečný počet respondentů k původnímu záměru.

Protiepidemická opatření umožnila pozorovat menší výzkumný vzorek, než byl původně zamýšlen a proto bylo pro realizaci výzkumného šetření a následnou tvorbu případových studií využito strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami a otevřeného zúčastněného i nezúčastněného pozorování. Byl tedy zvolen kvalitativní typ výzkumu.

Hlavní metodou tvorby dat pro vytvoření případových studií jednotlivých dětí byl strukturovaný rozhovor s otevřenými odpověďmi s jedním z rodičů dětí. Užitím strukturovaného rozhovoru se sníží pravděpodobnost výrazné strukturní odlišnosti údajů z jednotlivých rozhovorů (Hendl, 2016). Otázky v rozhovoru byly sestaveny do okruhů týkajících se řečového vývoje dětí a komunikace v rámci rodiny mezi jejími jednotlivými členy. Kontakt s rodiči probíhal v čekárně logopedické ambulance v nepřítomnosti dítěte, které se v té době účastnilo logopedické terapie. Zajistilo se tak

dostatečné soukromí účastníků rozhovoru a zároveň nebyly odpovědi ovlivněny přítomností dětí, na jejichž osobu otázky směřovaly. Všechny rozhovory byly vedeny s matkami dětí, protože ony byly těmi, které docházely s dítětem na logopedickou terapii.

Druhou metodou zvolenou pro tvorbu dat bylo otevřené nezúčastněné pozorování bilingvních dětí v ambulanci klinické logopedky, kam docházely na terapii vývojové dysfázie. Děti bylo možné pozorovat při terapii v průběhu čtyř měsíců, takže po druhém setkání už nebyly tak ostýchavé a komunikovaly přirozeně, tak jak byly v rámci terapie zvyklé. Děti byly pozorovány při komunikaci s paní logopedkou, s rodičem a také s cizím člověkem (autorkou) v rámci plnění některých úkolů v logopedické terapii, bylo tedy využito i metody zúčastněného pozorování. Všechny děti během logopedických terapií komunikovaly s personálem česky, jelikož docházely k logopedce poskytující logopedickou terapii v češtině. Doplnující informace k řečovému vývoji dětí a průběhu logopedické terapie byly čerpány z konzultací s paní logopedkou.

Ze zvolené metody otevřeného pozorování mohou pramenit určitá omezení, jelikož účastníci výzkumu vědí, že jsou pozorováni, čímž může docházet k reaktivitě – mohou měnit své chování a nechovat se tak přirozeně. Vzhledem ke zvolené metodě a povaze kvalitativního výzkumu se zvyšuje pravděpodobnost tendenčního zkreslení. Omezení vyplývající ze zúčastněného pozorování (tedy nutnost soustředit se jen na výzkum a tím pádem možné nezachycení všech pozorovatelných jevů) bylo vyváжено kombinací s nezúčastněným pozorováním, kdy je naopak více prostoru pro pozorování celkového chování dítěte a jeho reakcí. Ke zvýšení kvality a validity výzkumu bylo využito explicitní triangulace metod, kdy byl rozhovor doplněn metodou pozorování.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek pro metodu pozorování zahrnoval čtyři děti předškolního věku s diagnózou vývojová dysfázie vyrůstající v bilingvním prostředí, v němž jeden rodič komunikuje s dítětem česky, druhý rodič jiným jazykem. Metoda strukturovaného rozhovoru byla využita u matek těchto dětí.

Původním záměrem bylo provést rozhovory a zpracovat případové studie pěti dětí, ale z důvodu dlouhodobé hospitalizace jedné z matek byl počet snížen na čtyři případové studie. V rámci zajištění maximální možné míry anonymity byla dětem účastnícím se výzkumu změněna jména. Všichni účastníci výzkumu souhlasili se zpracováním údajů

pro účely výzkumu a podepsáním Informovaného souhlasu souhlasili s poskytnutím a zpracováním osobních údajů, kdy před jeho podepsáním byli rodiče plně informováni o průběhu a cíli výzkumného šetření. Pro výběr účastníků výzkumu byla zvolena metoda příležitostného výběru (i vzhledem k epidemiologické situaci), kdy byli osloveni klienti jedné logopedické ambulance v Libereckém kraji. Osloveni byli rodiče dětí v předškolním věku, jejichž dítě splňovalo podmínku diagnózy vývojové dysfázie a výchovy bilingvní rodinou, kdy jeden z rodičů s dítětem komunikuje česky. Všechny rodiny účastníci se výzkumu jsou úplné a žijí trvale v České republice.

Výzkum pracoval s analýzou případových studií těchto dětí:

1. Alex, 5 let 2 měsíce, s rodiči hovoří česky a nizozemsky
2. Kryštof, 6 let 5 měsíců, s rodiči hovoří česky a anglicky
3. Michal, 6 let 2 měsíce, s rodiči hovoří česky a ukrajinsky
4. Ondřej, 6 let 2 měsíce, s rodiči hovoří česky a slovensky

4.3 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření bylo prováděno formou strukturovaného rozhovoru a pozorováním účastníků výzkumu, je tedy kvalitativního charakteru. Doplněno bylo konzultací s paní logopedkou, ke které děti dochází.

4.3.1 Průběh výzkumného šetření

Kvalitativní výzkum započal v září 2020 studiem odborné literatury. V návaznosti na studium odborných pramenů byly stanoveny oblasti výzkumu. Od října téhož roku byly oslovovány rodiny, které se měly účastnit výzkumu. Situace způsobená epidemií Covid-19 však znemožnila uskutečnění rozhovorů a pozorování s oslovenými rodinami. Na počátku ledna se podařilo zajistit nové místo pro konání výzkumu a byl navázán kontakt s rodinami. Od ledna 2021 do dubna probíhalo pozorování dětí v průběhu logopedické terapie, rozhovory s rodiči se uskutečnily v průběhu března a dubna 2021. Výzkum byl ukončen v dubnu 2021.

4.4 Případové studie

Na základě informací získaných v rozhovorech a při pozorování byly vypracovány případové studie jednotlivých dětí. Propojením poznatků získaných oběma metodami byl vytvořen ucelenější náhled na vývoj a způsob komunikace jednotlivých dětí.

4.4.1 Případová studie č. 1

Alex (v době zahájení výzkumného šetření 4 roky 11 měsíců) vyrůstá v úplné rodině spolu s mladším bratrem (1 rok 2 měsíce). Matka se syny komunikuje česky, otec nizozemsky. Rodiče spolu mluví také nizozemsky. Z metod bilingvní výchovy zvolili metodu OPOL (= one person one language, tedy jeden člověk jeden jazyk), kdy dítě pro komunikaci s konkrétním člověkem užívá vždy jen jeden jazyk. Tuto metodu dodržují striktně, výjimkou jsou slova např. pro potraviny, pro která není český ekvivalent, anebo označení dědečka z Nizozemska, kterému Alex říká „opa“. Rodiče oslovuje „máma“ a „táta“, nepoužívá pro jejich oslovení i výrazy v nizozemštině. Sourozenci volí jazyk pro společnou komunikaci nejspíše podle přítomnosti rodiče, ale není to zcela přesně vysledováno. Mladší bratr se v komunikaci s chlapcem projevuje vzhledem k věku spíše neverbálně.

Chlapec je oběma jazykům vystaven přibližně ve stejné míře, v případě otcovy pracovní absence mluví pouze s matkou česky. Chodí do české mateřské školy

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil v termínu, porod proběhl bez komplikací. Bez patologie proběhla i poporodní adaptace. Sedět začal v 10 měsících, ve věku 11 měsíců začal chodit. Chůze byla v normě s dobrou rovnováhou. V batolecím věku prodělal opakovaně laryngitidu, která proběhla vždy bez nutnosti lékařské intervence. Ve 2 letech podstoupil extrakci zubu v celkové anestezii. Chlapec je sledován na foniatrii, kde nebylo provedeno vyšetření metodou tónového audiogramu kvůli nespolupráci dítěte, klinicky byl sluch označen v normě. Byla stanovena diagnóza vývojová porucha řeči. Chlapec je též sledován na neurologii, kde byly shledány nedostatky v koordinaci a diagnostikován hyperkinetický syndrom a opožděný vývoj řeči. V červnu 2020 absolvoval vyšetření na Foniatrické klinice v Praze kvůli objektivnímu vyšetření sluchu, kde byla vyloučena kochleární vada sluchu a pro normální sluch svědčily i výsledky percepčního testu pro děti. Chlapec navštěvoval mateřské centrum, od září 2020 začal chodit do mateřské školy logopedické.

Řečový vývoj a logopedická péče

Na logopedii začal chlapec docházet od srpna 2018 (tedy ve věku **3 let a 6 měsíců**) na doporučení pediatra s podezřením na diagnózu dyslalie. Chlapec vydával spíše jen zvuky, měl svůj žargon. Používal 10 slov a asi 30 citoslovcí podle sdělení matky.

Na základě logopedické diagnostiky bylo vysloveno podezření na smíšenou dysfázii, které se potvrdilo vyšetřením na Foniatrické klinice v Praze. První slova začal chlapec užívat v obou jazycích a vytváření slovní zásoby bylo rovnoměrné, s nástupem na logopedickou terapii (ve **3 letech a 6 měsících**) převážila čeština, nizozemština byla na přibližně 70 % při komunikaci s otcem. Věty začal tvořit nejprve v češtině, asi tři měsíce poté začal tvořit i v nizozemštině. Ve **čtyřech** letech užíval onomatopoeia zvířecích zvuků. Ve **4 letech a 4 měsících** užíval aktivně přibližně 20 slov, v češtině i nizozemštině, zápor tvořil způsobem „sloveso + není“. Ve **4 letech a 6 měsících** se dle matky výrazně zvýšila slovní zásoba, sám pojmenoval zadané soubory slov v češtině i nizozemštině, v trojslovných větách opakoval výběrová slova. V současné době (**5 let 3 měsíce**) je stav obou jazyků poměrně vyrovnaný, co se týče slovní zásoby. V nizozemštině má menší zásobu sloves, ale rychle si osvojuje nová.

Od prosince 2020 (ve věku **4 let a 10 měsíců**) začal chlapec volit jazyk podle toho, s kým hovoří. Například mluví s matkou (česky), otočí se na otce a sdělení mu řekne nizozemsky. Občas jazyky trochu míchá, ale lze pozorovat zřetelné rozdělení užití jazyka podle osoby a efektivní třídění jazyků. Pokud tráví čas jen s jedním rodičem, snaží se mluvit jen v jazyce, který užívá rodič. Na označení stejného předmětu v obou jazycích chlapec reaguje, ví, o který předmět či činnost se jedná, v případě, že má slovo správně zafixované nebo ho slyšel dostatečně často. Sám aktivně předmět označí výrazem v tom jazyce, který používá komunikační partner. V minulosti měl období, kdy zdvojoval a oběma slovy označoval jeden předmět. Slova z druhého jazyka občas použije v případě, že opravdu nezná výraz v jazyce osoby, se kterou mluví anebo v případě, že osoba, se kterou mluví, nereaguje na jeho výzvu (např. neslyší, je zaměstnaná jinou činností) – řekne slovo česky a potom zkusí říci slovo pro jistotu i v nizozemštině.

Narušení komunikační schopnosti se dle matčina pozorování projevuje obdobnou měrou v češtině i v nizozemštině. V souvislosti se zahájením logopedické péče v češtině nezpozorovali rodiče zlepšení také v nizozemštině, v té je zlepšování spíše konstantní, poslední dobou nabírá na tempu. Je pozorována lepší plynulost a interakce a aktivnější užívání slovní zásoby. Chlapec má lepší mluvní apetit a dle rodičů se zdá, že lépe hledá slova a umí lépe pracovat s pasivní slovní zásobou. Otec hovořící nizozemsky často postřehne v komunikaci s chlapcem slova, která ho neučil a chlapec si je osvojil sám.

Otec pozoruje také rychlejší osvojování si nových slov v nizozemštině a lepší vybavnost po kratším opakování. Mnohdy začne užívat nové slovo poté, co ho slyšel jen jednou.

Jednoduché instrukci (např. Obuj si boty a obleč si bundu) rozumí. V obou jazycích užívá chlapec odpovídající tempo, melodii, přízvuk. Česká výslovnost se v posledních měsících výrazně zlepšila, v nizozemštině je dlouhodobě korektní vzhledem k věku. V obou jazycích se výslovnost paralelně zlepšuje.

V obou jazycích pozoruje matka zaostávání z hlediska gramatiky. Vytvořit jednoduchou větu (podmět + přísudek + předmět...) je chlapec schopný v obou jazycích, např. „Máma obchod koupí bonbón“. V češtině zápor užívá správně, v nizozemštině začal zápor správně užívat v dubnu 2021.

U chlapcova bratra (2 roky a 1 měsíc) pozoruje matka poměrně přesné napodobování pohybu, mimiky i zvuků – u chlapce tyto projevy ve stejném věku nezaznamenala, pokud ano tak minimální. Co se týče řečového projevu, mladší bratr neustále žvatlá, brebentí a projevuje se. Chlapec ve stejném věku v porovnání s bratrem velmi málo experimentoval se zvuky a řečový projev se nastartoval až s cíleným vedením. Mladší bratr zatím mírně preferuje nizozemštinu, zejména slova začínající na hlásku „a“. Matka se domnívá, že se může jednat spíše o preferenci hlásky než jazyka, pozoruje, že nizozemština těchto slov obsahuje více než čeština.

Od září 2020 dochází chlapec na logopedickou terapii jednou týdně. Co se týče vývoje řeči, chlapec zpočátku vydával spíše zvuky, žvatlal od 24. měsíce, první slova začal produkovat v 3 letech 6 měsících. Na vše jen ukazoval. Při zahájení logopedické terapie porozumění vázlo, chlapec se řečově neprojevoval, neměl zájem o úkoly. Podle Testu lateralit má chlapec nevyhraněnou lateralitu ruky i nohy, preferuje levé oko. Terapie se zaměřuje na vybudování pracovního návyku, rozvoj porozumění, zrakového a sluchového vnímání a rozvoj grafomotoriky.

Ve věku **5 let** byla lateralita nevyhraněná, střídal ruce. Úkoly dokončoval jen s dopomocí. Docházelo k záměně slov z nizozemštiny a češtiny, na logopedické terapii užíval více slov v češtině. Dokázal správně zvolit jazyk podle toho, s kým mluví. Zopakoval 80 % slov ze souboru česky, rozrůstala se slovní zásoba v obou jazycích. Zopakoval 11/15 slov (opakování se zpřesňovalo), pojmenoval 10/15 a pasivním výběrem vybral 13/15. Zápor zopakoval správně, ale samostatně tvořil jako „sloveso + není“. Řízená činnost byla stále obtížná. V terapii bylo zaměření na podporu

samostatné exprese, sémantické kategorie a rozvoj slovní zásoby. Chlapec pracoval také na rozvoji globálního čtení, určení první slabiky, rozvoji grafomotoriky a slovní zásoby a práci s předložkami, kdy je vždy kromě slovního označení předložky užito i manuálního znázornění předložky gestem. Gesta pro předložky chlapec odmítal aktivně použít, ale manipulaci prováděl ochotněji. Nezvládal dvoustupňový pokyn. Nebyl schopen vybrat slovo z nabízených obrázků podle první slabiky.

Ve věku **5 let a 1 měsíce** zvládal grafomotoriku se slovním vedením. Při dvouslovném pokynu vybíral to, co bylo řečeno první. Během terapie pracoval na dokončování vět podle obrázků, tréninku sluchové paměti (zapamatoval si a vybral 3 obrázky), početní řady od 1 do 7, tréninku zrakové pozornosti a dvoustupňovém pokynu. Chlapec třídil sémantické kategorie správně na 70 %, soubory na slovní zásobu pojmenoval i vybral. Slovní zásoba byla omezená, ale rozrůstala se. Grafomotorická cvičení zvládal jen s pasivním vedením zápěstí. Při tvorbě trojslovných vět se snažil o samostatnou expresi a poměr mezi užitím slov v češtině a nizozemštině se snižoval, převládalo užití českých slov. Do terapie byl zapojen nácvik globálního čtení (slova složená ze 3 hlásek) a určování první slabiky. Na rozvoj grafomotoriky byla zařazena kresba s básní.

Ve věku **5 let a 2 měsíce** užíval při procvičování předložek předložku „na“ i s gestem, u předložky „před“ nechtěl zapojit do gesta obě ruce, příliš nespolupracoval. Při práci s obrazovým materiálem musel mít zmenšené pracovní pole, jinak ho rozptylovaly ostatní obrázky. Od podzimu je pozorováno dýchání ústy. Při rozvoji zrakové percepce správně určil, co do řady nepatří, řekne to, ale slova jsou zkomolená. Při dvoustupňovém pokynu (Podej zelený trojúhelník/červený čtverec/...) sám od sebe opakoval a pokyn splnil. Trojstupňový pokyn byl již pro chlapce obtížnější, splnil ho na 60 %. Při vyhledávání obrázku podle počáteční slabiky obrázků ukázal i pojmenoval (opět bylo potřeba zmenšit pracovní prostor). Potíže mu činily slabiky „mo“ a „no“, kdy nebyl schopen sluchově diferencovat. Vyhledávání obrázku podle první hlásky se dařilo, ale opět chlapci dělalo potíže rozlišit hlásky „c“ a „z“. Při rozvoji grafomotoriky dokresloval obrázky a kreslil obrázek s básní s lehkou dopomocí.

Ve věku **5 let a 3 měsíce** je pozorován velký pokrok v samostatné expresi a ochotě komunikovat. Při kreslení chlapec reflektuje realitu. Matka donesla obrázky, které kreslil chlapec doma – sám kreslil hasiče, kteří hasí hořící auto a další. Při terapii sám tvoří trojslovné věty podle obrázků. První písmeno i slabiku vybere podle obrázku správně. Sám od sebe začal popisovat obrázek, co na něm je, kdo co dělá. Bezchybně

roztřídil slova do sémantických kategorií. Terapie byla zaměřena na práci s předložkami „na“ a „v“, manipulaci zvládal velmi dobře. Numerace od 1 do 3 se dařila dobře, od 1 do 5 již dělala potíže, byla potřeba dopomoc. Pro rozvoj zrakové percepce pracoval chlapec s reverzními tvary (zda jsou stejné či jiné), správně určil 70 % souboru.

Zkušenost rodičů s názory odborníků

Zkušenost rodičů s názory odborníků na problematiku bilingvismu u dítěte s narušenou komunikační schopností se zpravidla různila podle oboru.

Rodiče vyhledali jednorázovou konzultaci s prof. Dr. Annick De Houwer, jazykovědkyní zabývající se vícejazyčností, s níž diskutovali o bilingvismu u dětí s narušenou komunikační schopností a konzultovali specifika nizozemštiny jako druhého mateřského jazyka. Řešili také role jednotlivých mluvčích v rodině z hlediska užití jazyků.

Rodiče se setkali s různými názory na bilingvní výchovu dětí s narušenou komunikační schopností, které lze rozdělit na podporující a respektující, kam řadí logopeda. Potom takový, kdy odborník nevidí důvod to řešit, pokud je dítě v péči logopeda, případně je problematika mimo jeho odbornost – sem lze zařadit pediatra, učitelky z mateřské školy, pracovníky foniatrické kliniky a neurologa. Většina odborníků a pedagogů chápala situaci po lidské stránce a rozuměli zcela potřebě komunikace rodiče s dítětem v jeho mateřštině.

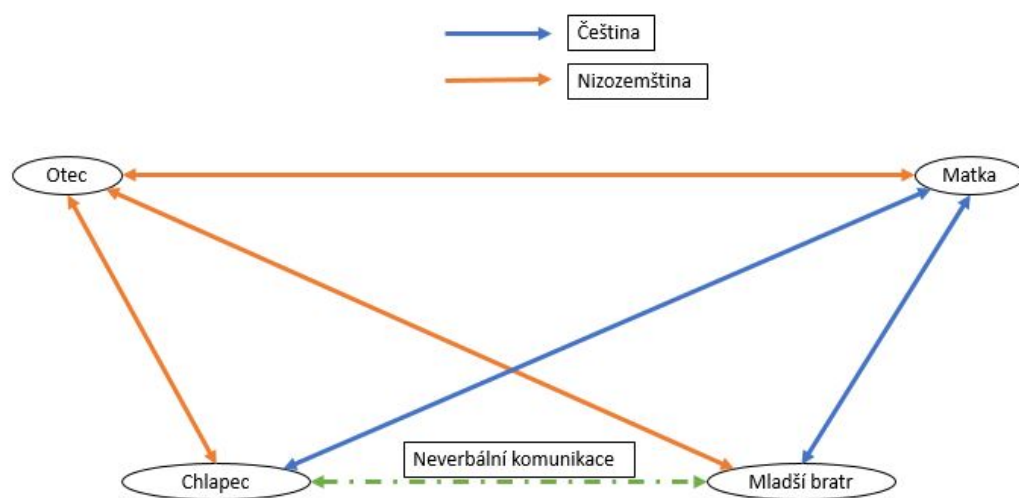
S negativním a nerespektujícím přístupem se rodiče setkali na pracovišti foniatrie a ve speciálně pedagogickém centru, kde jim bylo doporučeno užívat v komunikaci s dítětem jen jeden jazyk. V obou případech neměla věcná argumentace žádný efekt (včetně postřehů ke specifickému vývoji bilingvního dítěte) a rodiče se setkali s nerespektujícím přístupem k rodině a nadřazenému postoji. Odborníci neprojevovali zájem o dítě, jeho emoce a vztah a komunikaci s rodičem, ale byli zaměřeni na přítomnost poruchy řeči u dítěte. V matce toto negativně oponující chování zanechalo dojem, že odborníci žijí v domněnách, že rodič trvá na bilingvní výchově kvůli svým ambicím, aby dítě umělo „snadno“ dva jazyky a vůbec neberou v potaz emoční vztah s rodičem založený na komunikaci ve společném jazyce. V takovém případě nadřazují logopedickou stránku věci nad emoční rozvoj dítěte.

Matka dítěte opakovaně zmínila, že se setkala s velkým množstvím přetrvávajících předsudků jednak vůči bilingvní výchově jako takové, ale zejména pak vůči bilingvní

výchově u dítěte s narušenou komunikační schopností, konkrétně pak s vývojovou dysfázií. Zejména ji takový názor zaskočil od ošetřujícího foniatra, kam byl chlapec doporučen na vyšetření kvůli potvrzení či vyloučení diagnózy vývojová dysfázie. Foniatr doporučil, aby se otec naučil česky a na chlapce mluvil česky. Matka je velmi aktivní ve studiu problematiky bilingvismu u dětí s narušenou komunikační schopností a díky jazykové výbavě studuje zahraniční zdroje k tomuto tématu a je v kontaktu s odborníky z ciziny, kteří se této oblasti intenzivně věnují.

Matka nesouhlasila s odosobněným přístupem některých odborníků, kteří popírali potřebu rodiče komunikovat s dítětem mateřským jazykem. Zmiňovala zejména důležitost komunikace v mateřském jazyce z důvodu, že se jedná o komunikační a emoční pojivo ve vztahu rodiče a dítěte a tato skutečnost by měla hrát zásadní roli v posuzování bilingvismu v rodině. Dalším neméně důležitým důvodem je fakt, že výchova dítěte s narušenou komunikační schopností je někdy velmi emočně náročná až vyčerpávající. Překážkou je ztížená komunikace jako taková a když se přidá ještě další v podobě jazykové bariéry na straně rodiče, musí být výsledek extrémně frustrující. V případě, že je dítě nepozorné, neposlouchá a těžko se soustředí, je obtížné upoutat jeho pozornost a snažit se mu vysvětlit jednu věc několika způsoby ve vlastním jazyce natož v jazyce cizím. V případě nespolupráce dítěte je potřeba ho verbálně zklidnit a pracovat s jeho emocemi, což by s nedostatečnou slovní zásobou a její odlišnou citovou zabarveností v cizím jazyce (ne mateřském pro daného rodiče) představovalo obrovskou frustraci pro rodiče a ve výsledku i pro dítě. V takové situaci by bylo opravdu velice obtížné pracovat s náročným dítětem.

Zobrazení jazyků užívaných ke komunikaci mezi jednotlivými členy rodiny



Obrázek 1- komunikační schéma Alex

4.4.2 Případová studie č. 2

Kryštof (v době zahájení výzkumného šetření 6 let 3 měsíce) vyrůstá v úplné rodině spolu se čtyřmi sourozenci – mladší sestra (4 roky), starší sestra a dva starší bratři.

Matka s dětmi komunikuje česky, otec anglicky. Rodiče spolu mluví také anglicky. V jazykové výchově je tedy dodržováno ve vztahu chlapce a rodičů Grammontovo pravidlo, což přirozeně vyplynulo z faktu, že mateřským jazykem otce je angličtina a český jazyk neovládá na úrovni rodilého mluvčího. Dva starší synové mluví doma pouze česky, chlapcova starší sestra mluví na otce anglicky, na matku česky a na chlapce více anglicky – také preferuje angličtinu a je pro ni přirozenější si i hrát v angličtině, česky ale hovoří také. Nejmladší chlapcova sestra používá pouze angličtinu. Chlapec mluví na sestry anglicky, na bratry česky. Pokud starší sestra přejde do češtiny, přejde on také. Pokud je matka nablízku, stává se to častěji - starší sestra se snaží pomoci chlapce česky naučit. Na nejmladší dceru mluví až na bratry a matku všichni anglicky, protože předpokládají, že by jim jinak nerozuměla (někdy rozumí, někdy ne). Nejvíce je chlapec ve společnosti sester, s nimiž komunikuje anglicky. Vlastní jazyk sourozenci nikdy nepoužívali. V rodinné komunikaci lehce převažuje angličtina, v mateřské škole má kontakt s češtinou.

U každého z dětí pozorovala matka různé přizpůsobení dvěma jazykům. Dva nejstarší synové mluví hlavně česky, v dětství byli vystaveni jinému prostředí, vždy se dobře a rychle přizpůsobili jazykovému kódu. Chlapcova starší sestra naopak začala angličtinou, českou slovní zásobu ale nabírala snáze, než chlapec. Pamatuje si lépe než chlapec a neopakovala konkrétní zaryté omyly pořád dokola. Momentálně je ve druhé třídě, má sice oproti vrstevníkům menší jazykový cit, ale z kolektivu nevyčnívá. U chlapcovy mladší sestry je patrné vývojové opoždění z důvodu zdravotních problémů, v angličtině mluví ve 4 letech plynule, ale český jazyk až donedávna téměř ignorovala. Každé dítě tedy reaguje úplně jinak.

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil v 37. týdnu, perinatální anamnéza bez patologie. První roky života se projevoval plačtivě. Neprodělal žádné úrazy ani vážná onemocnění. Chlapec má sluch v normě, není sledován na jiném odborném pracovišti. Chlapec nerad plní různé předškolní aktivity, nebaví ho to, nemá o ně zájem. Chodí do běžné mateřské školy, bylo rozhodnuto o odkladu školní docházky z důvodu narušené komunikační schopnosti.

Řečový vývoj a logopedická péče

Na logopedii dochází chlapec od září 2020 na doporučení od pediatra z důvodu zhodnocení stavu řeči logopedem před nástupem do školy. Zde mu byla diagnostikována vývojová dysfázie. První slova se objevila u chlapce okolo třetího roku života. Chlapec začal nejprve mluvit česky, prvních asi 10 slov užíval v češtině, poté začal užívat i anglická slova. Poté, co se chlapci rozšířila slovní zásoba v angličtině, češtinu přestal používat, jazykový vývoj tedy nepostupoval v obou jazycích rovnoměrně. Při komunikaci s matkou chlapec jazyky vždy míchal, když si nemůže při dialogu vzpomenout na české slovo, nahradí ho ekvivalentem v angličtině. V mateřské škole mluví pouze česky, ale příliš se neprojevuje. V komunikaci s otcem používá jen angličtinu.

Volit jazyky podle mluvčího začal chlapec okolo třetího roku věku, ale poté, co byla chlapcova mladší sestra dva měsíce hospitalizována a s matkou se tak vídal jen o víkendech, se upnul hodně na otce, což se projevilo na volbě jazyka při komunikaci.

Jednoduché instrukci (např. Obuj si boty a obleč si bundu.) rozumí a splní ji, reaguje také na označení stejného předmětu v obou jazycích, ale sám aktivně neužívá označení pro jeden předmět v obou jazycích u všech slov z důvodu slabší slovní zásoby v češtině. Pokud si nemůže vzpomenout na některé slovo v češtině, nahradí ho ekvivalentem v angličtině. Co se týče gramatiky, užívá chlapec anglické konstrukce (např. Kde jdeme?), v češtině mu dělají problém koncovky. V každém jazyce užívá chlapec správné tempo, melodii, přízvuk aj. tedy zvukové vlastnosti řeči.

Obtíže s narušenou komunikační schopností se vyskytují převážně v češtině, kdy chlapec špatně skloňuje, nepamatuje si rozdíl mezi slovy „kde“ a „kam“, špatně tvoří vidové dvojice sloves a rozkazovací způsob. V češtině má také omezenou slovní zásobu, problémy má s tvorbou množného čísla podstatných jmen, slova komolí a zaměňuje pevně dané dvojice slov (logopedie – očkování, jména starších bratrů, oběd – večeře, rohlík – houska). V angličtině užívá nesprávně pouze tvary minulého času u nepravidelných sloves, jinak považují rodiče chlapcův projev v angličtině za odpovídající věku, proto nevyhledávali logopedickou konzultaci i pro angličtinu.

Při vstupním vyšetření zaměňoval hlásku „ch“ za „h“, „r“ a „ř“ za „v“, „b“ za „d“, obtíže měl také v asimilaci sykavek. V Obrázkovém testu slovní zásoby pojmenoval 20 % souboru česky, zbytek anglicky, test porozumění splnil ze 100 %. Chlapec měl

chudou slovní zásobu v češtině, při projevu v češtině překládal z angličtiny do češtiny (např. Kde půjdeme? – místo Kam půjdeme?). Česky příliš komunikovat nechtěl, volil ve většině případů angličtinu. Chlapec byl v době přijímání do péče objednan do pedagogicko-psychologické poradny z důvodu posouzení odkladu školní docházky.

V 6 letech a 3 měsících bylo vyjadřování neobratné, komunikace bázlivá. V chlapcově projevu se vyskytovaly občasné chyby ve skloňování, slovní zásoba byla omezená, tvořil agramatické věty, projev byl plynulý. Komunikoval česky i anglicky, jazyky míchal dohromady. Tempo práce bylo pomalejší, ale snažil se a spolupracoval. V terapii pracoval na rozkladu slov na slabiky, výběru obrázku popisem i předloškou, procvičení předložek pasivně i aktivně a cvičení motoriky mluvidel. Grafomotorika byla rozvíjena pomocí kresby s básní.

V 6 letech a 4 měsících se chlapec projevoval bázlivě, slovní zásoba byla nízká, jednalo se spíše o jednotlivá slova. Chlapcův projev byl agramatický, užíval češtinu i angličtinu dohromady. Rozklad slov na slabiky se dařil na 70 %. Během terapie pracoval chlapec na sluchové diferenciaci měkkých a tvrdých hlásek, tvorbě vět a byla vysvětlena technika tvoření hlásek „t“, „d“, „ň“. Pro rozvoj zrakové percepce pracoval chlapec s reverzními tvary a určoval, který obrázek do řady nepatří. Třídil obrázky podle sémantických kategorií, což se mu dařilo velmi dobře. Pro rozvoj grafomotoriky dokresloval chlapec obrázky, kterým část chyběla.

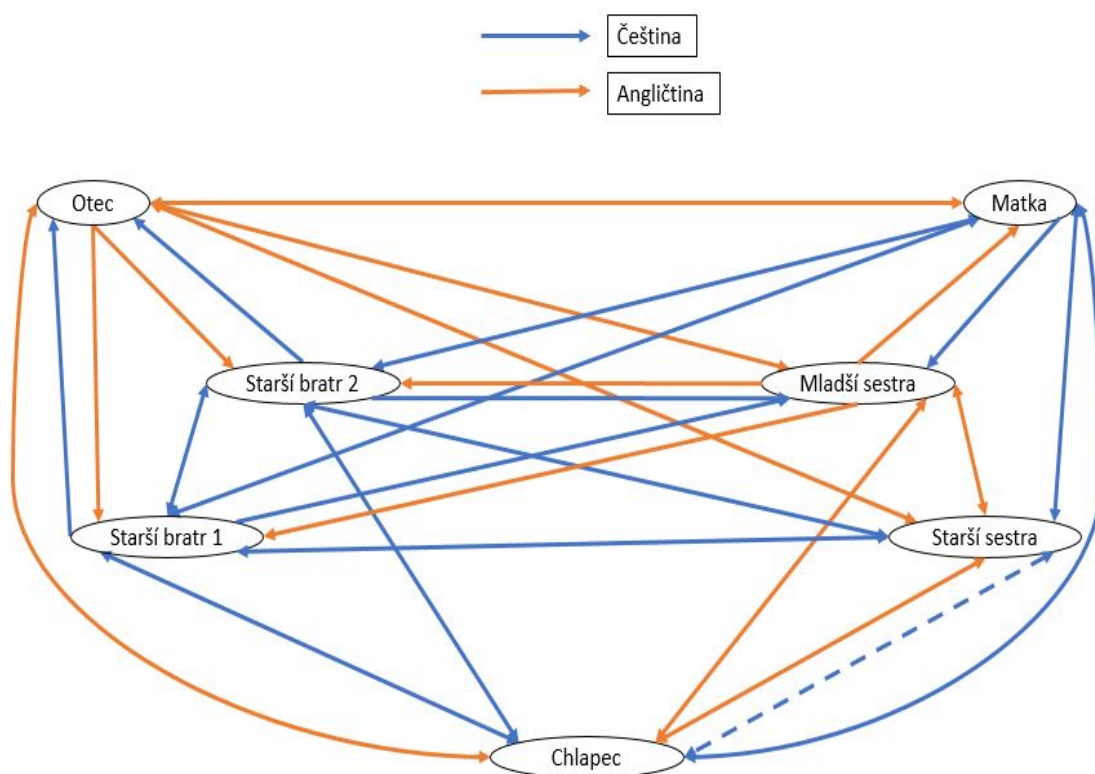
V 6 letech a 5 měsících byl projev nejistý, ale méně bázlivý. Chlapci byl potvrzen odklad školní docházky. Terapie byla zaměřena na hlásky „t“, „d“, „ň“ a jejich sluchovou diferenciaci od hlásek „t“, „d“, „n“, která se chlapci moc nedařila, sám u sebe nebyl schopen rozeznat, kdy to řekl správně a kdy ne. Dále následoval nácvik hlásky „r“ substituční metodou přes hlásku „d“, kdy se hláska ve spojení „tr“, „dr“ dařila. Pozornost byla věnována tréninku jazykového citu, který chlapec trénoval pomocí tvoření množného čísla od jednotlivých slov.

Ve věku **6 let a 6 měsíců** chlapec vybral opisem slova z obrazového materiálu, při expresi jsou patrné chyby v projevu, zejména ve špatných koncovkách. V terapii pracoval chlapec s obrazovým materiálem k hláskám „t“, „d“, „ň“, tvořil trojslovné věty s předloškou podle obrazového materiálu – zde užíval špatné koncovky. Pokračovala práce na tréninku jazykového citu tvořením množného čísla. V mužském rodě se chlapci dařilo poměrně dobře, byla tedy přidána slova v ženském rodě.

Zkušenosti rodičů s názory odborníků

Co se týče přístupu odborníků, praktický lékař je bilingvní výchově nakloněn, psychologka se vyslovila, že by otec neměl se synem vůbec mluvit, pokud neumí česky. Logopedka považuje bilingvní prostředí za zátěž.

Zobrazení jazyků užívaných ke komunikaci mezi jednotlivými členy rodiny



Obrázek 2 – komunikační schéma Kryštof

4.4.3 Případová studie č. 3

Michal (6 let 2 měsíce) vyrůstá v úplné rodině, sourozence nemá. Matka mluví na chlapce ukrajinsky, otec česky. Spolu rodiče komunikují ukrajinsky.

V bilingvní výchově zvolili metodu OPOL (= one person one language, tedy jeden člověk jeden jazyk), kdy dítě pro komunikaci s konkrétním člověkem užívá vždy jen jeden jazyk. Tuto metodu ale striktně nedodržují. Například když dítě začne na rodiče mluvit a nezvolí ke komunikaci jeho mateřský jazyk, rodič odpoví v jazyce, který užilo dítě. Dítě je více v kontaktu s češtinou – chodí do české mateřské školy, dochází na logopedii v češtině a často je v kontaktu s babičkou, která s ním komunikuje česky.

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil v termínu z fyziologicky probíhajícího těhotenství, neprodělal žádnou vážnější chorobu či úraz. Chodí do běžné mateřské školy, kde se komunikuje českým jazykem. Zpočátku byl chlapec z nástupu do mateřské školy nervózní, podrážděný a začal být neposedný, měl problémy se spánkem. Obtíže plynuly nejspíše z problému se začleněním do kolektivu, což matka aktivně řešila a situace v mateřské škole je nyní již v pořádku. Chlapec má odklad školní docházky, do 1. třídy by měl nastoupit v září 2021.

Řečový vývoj a logopedická péče

První slova začal chlapec užívat ve 12 měsících v obou jazycích, řečový vývoj byl zpočátku v obou jazycích rovnoměrný, okolo 5. roku byla slovní zásoba v češtině chudší, poté nastal rychlejší rozvoj v češtině. Okolo 3. roku věku došlo k regresi, slovní zásoba se omezila, chlapec komunikoval pomocí jednoslovných či dvouslovných vět. Chlapec oba jazyky míchá, neodlišuje jejich rozdílnou gramatiku. Ani v jednom z jazyků neužívá gramatiku správně, potíže má zejména s koncovkami a předložkovými vazbami. Mezi 3. a 4. rokem začal volit jazyk podle toho, se kterým rodičem mluví.

Při přijetí do logopedické péče ve věku 4 let a 4 měsíců byla pozorována nesprávná artikulace hlásek „l“, „c“, „s“, „z“, „č“, „š“, „ž“, „r“, „ř“. Báseň chlapec zopakoval bez očního kontaktu. V Obrázkově-slovníkové zkoušce chyboval v 60 %, v testu porozumění z Heidelberského testu řečového vývoje dosáhl 0 bodů. Z výše zmíněného lze usuzovat na chudou slovní zásobu a váznoucí porozumění. Pozornost udržel chlapec velmi krátce. Objevovalo se echolalické opakování, v projevu byly přítomné dysgramatismy. Sluchová paměť byla oslabená. Dle matky doma nevydrží u aktivity,

nechce se učit a vypracovávat např. úkoly pro děti předškolního věku (grafomotorika, předmatematické představy, logické úkoly atd.). Doma nechce trénovat úkoly zadané na logopedické terapii. V průběhu terapie ale s paní logopedkou dobře spolupracuje.

Chlapec reaguje na označení stejného předmětu v obou jazycích, taktéž rozumí jednoduché instrukci v obou jazycích (např. Obuj si boty a obleč si bundu.). Sám ale aktivně označení pro jeden předmět v obou jazycích neužívá, větší slovní zásobu pozorují rodiče v češtině.

Chlapec neužívá u obou jazyků odpovídající tempo, melodii přízvuk. Zejména v ukrajinštině pozorují rodiče potíže s melodií a občasným chybným umístěním přízvuku.

Rodiče nepozorují obtíže s narušenou komunikační schopností stejnou měrou v obou jazycích, větší problémy zaznamenali v ukrajinštině. Jedná se zejména o agramatickou tvorbu vět, zaměňování podobných slov či chybně umístěvaný přízvuk.

Po zahájení logopedické péče v češtině pozorují rodiče zlepšení i v ukrajinštině, chlapec má dle jejich pozorování lepší výslovnost hlásek „l“, „r“, „š“, „č“, „s“.

Logopedickou terapii týkající se narušené komunikační schopnosti v ukrajinštině nevyhledali.

Ve věku **6 let a 2 měsíce** chlapec komunikoval ochotně a dobře na terapii spolupracoval. Tvořil jednoduché agramatické věty. Projev byl plynulý. Chlapec nefixoval hlásku „l“ (náprava zahájena ve 4 letech 4 měsících), „č“, „š“, „ž“ (terapie od 5 let věku). Terapie se soustředila na fixaci hlásky „l“, „č“, „š“, „ž“, určení pozice hlásky „l“ ve slově a sluchovou diferenciaci hlásek „č“ a „š“.

Ve věku **6 let a 3 měsíce** chlapec komunikuje ochotně, užívá jednoduché věty s agramatismy. Ve Zkoušce znalosti předškolních dětí (dle Matějčka a Vágnerové) byl chlapec úspěšný v kategoriích domácí činnosti, volnočasové aktivity, zvířata, rostliny. V kategoriích týkající se společnosti, běžných nástrojů, zaměstnání, počtu, času a pohádek byly chlapcovy znalosti oslabené, celkově byl test vyhodnocen jako z 80 % úspěšný. Orientace v čase byla problematická, např. dny v týdnu vyjmenoval jako automatickou řadu, ale když měl určit, který den následuje po neděli, uvedl čtvrtek. Terapie byla zaměřena na fixaci hlásek „l“, „č“, „š“, „ž“, „r“, „ř“ a práci s rozčleňováním slov do sémantických kategorií.

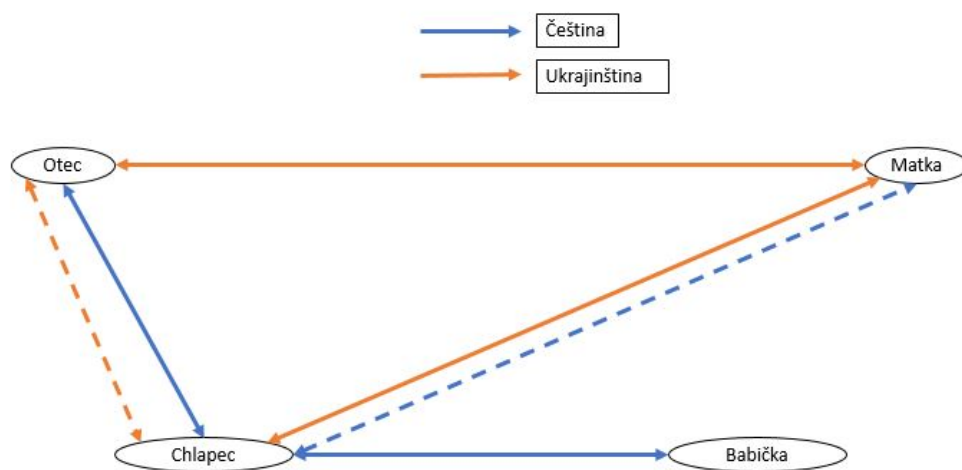
V 6 letech a 4 měsících chlapec ochotně spolupracoval, komunikace byla srozumitelná prostřednictvím jednoduchých vět s agramatismy. Lépe udržel pozornost. Projev byl plynulý s přiměřeným tempem. Úroveň zrakové pozornosti odpovídala věku. V užití předložek bylo pozorováno výrazné zlepšení, stejně tak ve sluchové diferenciaci hlásek „č“ a „š“ (90% úspěšnost). Bez zrakové opory chlapec nediferencoval, se zrakovou oporou bylo patrné zlepšení. Terapie se soustředila na tvorbu nadřazených a podřazených slov, fixaci hlásek „l“, „č“, „š“, „ž“, „r“, „ř“, budování slovní zásoby – tvoření opozit a sluchovou diferenciaci hlásek „r“ a „ř“, „č“ a „š“.

V 6 letech a 5 měsících dorazil na logopedickou terapii s plyšovou hračkou, což lze vzhledem k věku považovat za emoční nezralost. Projev byl agramatický, docházelo k záměně správného užití tvaru slovesa „být“ pro singulár a plurál, chlapec neskloňoval v jednoslovných odpovědích (Kolik máš bot? → Dva.) ani po užití předložek. Zaměňoval podobná slova (např. Co má strom v zemi? → Koření.). Nevybavil názvy mláďat, ale na obrázku je ukázal. Pozornost byla slabá, při čtení pohádky logopedkou koukal kolem, hrál si s rukama. Nepřevyprávěl, co slyšel v příběhu, vždy vybavil jen jednotlivé slovo. Terapie byla zaměřena na fixaci hlásek „l“, „č“, „š“, „ž“, „r“, „ř“ (technicky jsou v pořádku, ale chlapec je nezapojí) – chlapec má velmi slabou sluchovou perцепci. Dle logopedky by mu mohla pomoci zraková opora poté, co se naučí číst. Trénována byla sluchová pozornost, grafomotorika se slovním pokynem a sluchová diferenciaci hlásek „r“ a „ř“ a „č“ a „š“.

Zkušenosti rodičů s názory odborníků

Rodičům bylo na pracovišti klinické logopedie a na foniatrii doporučeno vzhledem k vývojové dysfázii hovořit s chlapcem více v češtině i s přihlédnutím k tomu, že chodí do české mateřské školy a bude nastupovat do základní školy, kde se komunikuje českým jazykem. Své doporučení odůvodnili podobností obou jazyků a jejich snazší záměnou, což může být pro chlapce matoucí.

Zobrazení jazyků užívaných ke komunikaci mezi jednotlivými členy rodiny



Obrázek 3 – komunikační schéma Michal

4.4.4 Případová studie č. 4

Ondřej (v době zahájení výzkumného šetření 6 let 2 měsíce) vyrůstá v úplné rodině, má mladšího bratra (4 roky 1 měsíc). Od narození komunikovala matka s chlapcem slovensky, otec česky, zvolili metodu OPOL (one person one language, tedy jeden člověk, jeden jazyk). Po zahájení logopedické péče doporučila logopedka komunikovat s chlapcem pouze česky (v cca 5 letech věku chlapce). Stejně jako logopedka, i otec považuje komunikaci s Ondřejem ve slovenštině za spíše negativní jev. Otec také připisuje bilingvistu vznik narušené komunikační schopnosti u chlapce. U mladšího bratra (bez narušené komunikační schopnosti) ale tento problém nevnímá. Nyní tedy komunikuje matka s Ondřejem v češtině a užívá i některá slova ve slovenštině, s mladším bratrem komunikuje slovensky. Sourozenci mezi sebou komunikují česky. Rodiče spolu mluví každý svým mateřským jazykem.

Osobní anamnéza

Perinatální anamnéza bez patologie, stejně tak poporodní adaptace. Začal sedět v 7 měsících, chodil od 14 měsíců. Lateralita je nevyhraněná. Pozornost udrží chlapec krátce, je oslabený pracovní návyk. Chodí do mateřské školy, kde probíhá komunikace v češtině.

Řečový vývoj a logopedická péče

První slova začal chlapec užívat v češtině i ve slovenštině ve 3 letech. Vývoj nebyl v obou jazycích úplně rovnoměrný, větší slovní zásobu užíval chlapec v češtině. Ve spontánním projevu míchal oba jazyky dohromady podle toho, které slovo zrovna znal v daném jazyce. Obtíže s narušenou komunikační schopností pozorovali rodiče v obou jazycích, jednalo se zejména o agramatismy, nevhodné užití slov a chybné tvoření některých hlásek. Vzhledem k doporučení logopedky komunikovat s chlapcem pouze česky nevyhledali rodiče logopedickou terapii i ve slovenštině. V 5 letech a 5 měsících se začalo u chlapce objevovat zadržávání, které se ale po cca 6 týdnech upravilo. Dlouho ke komunikaci užíval jednoslovné věty, od 4 let a 7 měsíců dvouslovné věty, v 5 letech a 3 měsících začal užívat trojslovné věty. V 5 letech a 10 měsících došlo k velkému rozvoji slovní zásoby, v projevu ale stále přetrvávaly gramatické chyby a nepřesné užití slov. V tomto období došlo i ke zlepšení porozumění.

Chlapec komunikuje v češtině, občas do projevu zapojí slovo ze slovenštiny. Dle slov matky rozumí projevu v češtině i slovenštině. Například při kontaktu s příbuznými, kteří

hovoří slovensky, rozumí a nemá potíže v komunikaci s nimi. Matka zaznamenala, že když chlapec nevidí na ústa mluvčího, říká, že nerozumí a že neslyšel. Rodiče to připisují chlapcově nesoustředěnosti a špatné krátkodobé paměti. Pokud chlapec přednáší naučenou básničku nebo písničku, je projev plynulý a srozumitelný, stejně tak pokud komunikuje s bratrem. Matka ale pozoruje, že pokud má vyprávět například příběh nebo chce sdělit svůj zážitek, je chlapcův projev obtížně srozumitelný a většinou nedává smysl.

Logopedická péče byla zahájena ve věku 4 let a 5 měsíců. Při vstupním vyšetření splnil Obrázkově-slovníkovou zkoušku na 40 %, v testu porozumění z Heidelberského testu řečového vývoje dosáhl 0 bodů. Motorika mluvidel byla výbavná, chlapec měl narušenou artikulaci hlásek „ch“, „l“, „c“, „s“, „z“, „r“, „ř“. Verbálně akustická paměť byla oslabená, chlapec při cvičení splnil 3 položky z 5. Pozornost udržel velmi krátce. Měl chudou slovní zásobu, komunikace byla ostýchavá, tvořil jednoslovné, občas dvouslovné věty. Byla přítomná telegrafická řeč, omezeno porozumění. Nepojmenoval obrázky, obtížně si vybavoval pojmy, neznal protiklady.

V 6 letech a 2 měsících chlapec obtížně vybavuje slova, při plnění úkolu ze stimulačního programu pro předškoláky Maxík dlouho přemýšlí. Byla provedena Zkouška sluchové analýzy a syntézy, v níž měl 25% chybovost. Při artikulaci hlásek „c“, „s“, „z“ měl potíže ve spojení se samohláskami „o“ a „u“. Hlásky „č“, „š“, „ž“ fixoval na 90 %. Při vyvození hlásky „r“ substituční metodou je pohyb jazyka pomalý. Při terapii plnil chlapec 3. a 4. lekci ze stimulačního programu Maxík, posiloval slovní zásobu spjatou s hláskami „c“, „s“, „z“ podle obrazového materiálu. Součástí terapie byla také motorika mluvidel k hláskám „r“ a „c“, „s“, „z“.

V 6 letech a 3 měsících tvořil agramatické věty, užíval špatně koncovky. V samostatném projevu užíval slova „jako“ a „úplně“ jako výplňová slova. Slovní zásoba byla nízká. V terapii chlapec pracoval na fixaci hlásky „s“ a „z“, vyvození hlásky „r“ pomocí přímé metody, rozvoji slovní zásoby. Chlapec určoval počet slabik ve slově a pozici písmene ve slově na úrovni slabik. Součástí terapie byla také práce s nadřazenými a podřazenými slovy a rozvíjení slovní zásoby. Při terapii plnil chlapec 4. lekci ze stimulačního programu Maxík. Součástí terapie byla grafomotorická cvičení s básničkou.

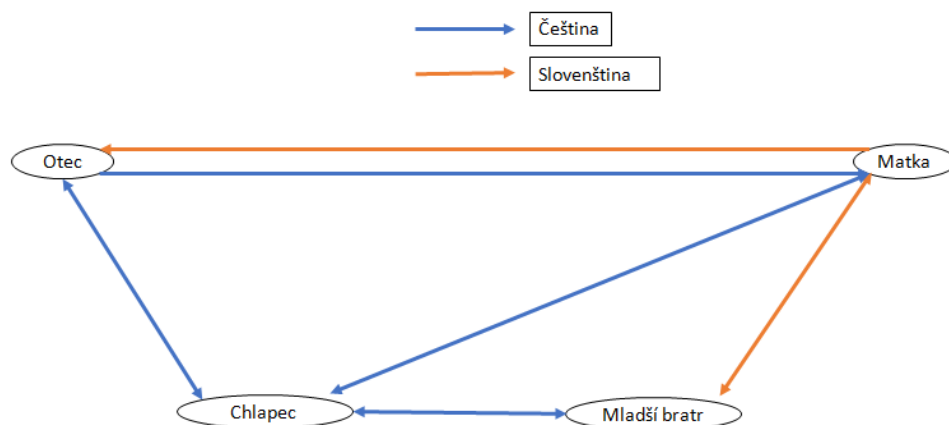
Ve věku **6 let a 4 měsíce** nepoužíval chlapec zvrtná zájmena, tvořil rozvitě věty s agramatismy. Nefixoval do spontánní řeči hlásku „l“, která již byla v terapii uzavřena. Do běžné řeči nezapojoval hlásky „č“, „š“, „ž“, přetrvávaly obtíže v artikulaci hlásek „c“, „s“ a „z“ v kombinaci se samohláskami „o“ a „u“. Slovní zásoba byla omezena, obtížně ji vybavoval. Terapie byla zaměřena na motoriku mluvidel k hláskám „c“, „s“, „z“, „č“, „š“, „ž“, samostatné užití hlásek „č“, „š“, „ž“ ve větách při hledání rozdílů, rozvoj slovní zásoby. Při terapii plnil chlapec 4. a 5. lekci ze stimulačního programu Maxík. Zařazena byla cvičení na rozvoj zrakové paměti – pamatoval si 3 obrázky.

V **6 letech a 5 měsících** v řeči spontánně nezapojil hlásku „l“, nefixoval hlásku „c“, „s“, „z“, „č“, „š“, „ž“. Chlapcova řeč byla špatně srozumitelná, samostatný projev s dopomocí, vynechával zvrtná zájmena „se“, „si“. Chlapec ochotně komunikoval. Pozornost byla slabší, užíval jednoduché věty s agramatismy (skloňování, zvrtná zájmena, syntax). Slovní zásoba byla omezena. Terapie se věnovala motorice mluvidel k hláskám „l“, „c“, „s“, „z“, „č“, „š“, „ž“. V rámci terapie procvičoval chlapec v oblasti sluchové percepce pozici hlásky „l“ ve slově. Hlásku „l“ procvičoval při dokončení logické řady, určoval pozici ve slově u hlásek „č“, „š“, „ž“. Při terapii plnil chlapec 5. lekci ze stimulačního programu Maxík. Ve cvičení na sluchovou paměť si zapamatoval 3 slova.

Zkušenosti rodičů s názory odborníků

Rodiče dostali doporučení od logopedky, aby matka hovořila na Ondřeje také česky. Jako důvod uvedla to, že je pro chlapce matoucí komunikovat s rodiči dvěma jazyky vzhledem k diagnostikované vývojové dysfázii. Matka se doporučení komunikovat s chlapcem česky drží, ale uvedla, že je to pro ni nepřírozené a mnohdy nekomfortní. Na pracovišti foniatrie, psychologie nebo u pediatra se rodiče s žádným doporučením či negativním postojem k bilingvní výchově nesetkali.

Zobrazení jazyků užívaných ke komunikaci mezi jednotlivými členy rodiny



Obrázek 4 – komunikační schéma Ondřej

4.5 Analýza výsledků výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce bylo analyzovat skupinu dětí v předškolním věku z hlediska jejich jazykového vývoje ovlivněného bilingvním prostředím a přítomností vývojové dysfázie.

Cílem výzkumného šetření bylo odpovědět na otázku, jak se vývojová dysfázie projevuje u dětí v bilingvním prostředí na obou jazycích, jimž je vystaveno.

Výzkum se zaměřuje na řečový projev dětí v obou jazycích, jimž jsou vystavené a hodnotí i přístup rodičů a odborníků (zdravotníků, pedagogů, psychologů aj.), který má na bilingvní výchovu a řečový vývoj zásadní vliv.

V návaznosti na hlavní cíl byly definovány výzkumné otázky:

VO1: Jaká je slovní zásoba dětí vzhledem k věku v obou jazycích, jimž jsou vystavené?

Slovní zásoba u všech dětí z výzkumného vzorku byla bohatší v češtině (vždy v rámci porovnání mezi dvěma jazyky užívanými dítětem, jinak je u všech dětí slovní zásoba chudá, což se pojí s diagnózou vývojová dysfázie), což byl u všech dětí jazyk, jemuž byly více vystaveny. U všech dětí byl větší jazykový input právě v češtině, což má přímý vliv na větší rozvoj slovní zásoby v daném jazyce (viz Průcha, 2011).

U Alexe (čeština, nizozemština) byl rozvoj slovní zásoby v obou jazycích rovnoměrný, s nástupem na logopedii převážila čeština. Nedostatky ve slovní zásobě v nizozemštině rodiče pozorují zejména u sloves, dle jejich slov si ale rychle osvojuje nová. Chlapec také zaměňoval slova z obou jazyků, která si byla podobná (např. v češtině židle, v nizozemštině stoel, probíhala záměna za slovo stůl v češtině). Slovům z obou jazyků rozumí, reaguje na pokyn v obou jazycích. Občas v projevu v jednom jazyce užije slovo z druhého jazyka, ale jen v případě, že opravdu nezná slovo v jazyce promluvy, nebo když osoba, s níž mluví, nereaguje na jeho výzvu.

Kryštof (čeština, angličtina) užíval první slova od tří let. Prvních 10 slov užíval chlapec v češtině, pak se začala rozvíjet slovní zásoba i v angličtině. Poté, co si osvojil dostatečnou slovní zásobu v angličtině, přestal češtinu používat. Slovní zásoba v češtině je tedy oproti angličtině značně oslabená, chlapec nezná ekvivalenty v češtině pro všechna jím běžně užívaná slova v angličtině. Nepamatuje si rozdíl mezi slovy „kde“

a „kam“. Slova v češtině komolí, a zaměňuje pevně dané dvojice slov (př. oběd – večeře).

Michal (čeština, ukrajinština) začal první slova užívat ve 12 měsících a v obou jazycích byl řečový vývoj zpočátku rovnoměrný. Okolo 3. roku došlo k regresi, slovní zásoba se omezila. V 5 letech byla slovní zásoba v češtině chudší, poté nastal její rychlejší rozvoj a útlum slovní zásoby v ukrajinštině. Chlapec zaměňuje podobná slova (př. kořeny – koření).

Ondřej (čeština, slovenština) začal první slova užívat v češtině i slovenštině ve 3 letech. Rozvoj slovní zásoby byl nerovnoměrný, větší slovní zásobu užíval chlapec v češtině. Chlapec ve svém projevu slova zaměňuje a komolí je. Obtížně si vybavuje pojmy.

Problémem jsou chybějící diagnostické materiály pro bilingvní děti. Pro kvalitní diagnostiku nestačí otestovat jen jeden jazyk a dělat z něho závěry, jelikož dítě si osvojuje dva jazyky a slovní zásobu si tak tvoří ve dvou jazycích. Pokud se vychází z otestování jen jednoho jazyka, je diagnostika nepřesná, jelikož nezahrnuje celou lexikální zásobu dítěte, ale hodnotí jen její část.

VO1 byla zodpovězena.

VO2: Jaké jsou potíže s gramatickou stránkou obou jazyků?

Nejvýznamnějším z nich je **jazykový input**, který také mají rodiče pod kontrolou. Jedná se o komunikační podněty, kterým je dítě vystaveno. Jazykový input je ovlivněn celou řadou proměnných jako je sociální prostředí, jazyková vybavenost či vzdělání osoby, která na dítě působí. Čím větší je množství jazykového inputu, tím lepší osvojení jazyka a to vede k jeho četnějšímu používání. Dítě tak přijímá jazyk v různých kontextech, slyší různé formy jazyka a lépe si tak osvojuje morfologické a syntaktické struktury jazyka.

U Alexe pozorovala matka obtíže v obou jazycích v podobném rozsahu, zejména v oblasti užívání předložek a odpovídajících pádů, chybného tvoření záporu, chudé slovní zásobě a gramatické stránce jazyka. Věty začal tvořit nejprve v češtině, asi tři měsíce poté i v nizozemštině. Jednoduchou větu (podmět + přísudek + předmět) vytvoří chlapec v obou jazycích.

U Kryštofa (čeština, angličtina) pozorují rodiče potíže zejména v komunikaci v češtině. Při komunikaci s matkou jazyky míchá, užívá mnoho slov v angličtině. V češtině

chybně tvoří množné číslo a koncovky podstatných jmen následujících po předložce, tvoří krátké agramatické věty. Při tvorbě vět v češtině používá anglické konstrukce (např. Kde jdeme?). Chybně tvoří rozkazovací způsob a vidové dvojice. Jazykový vývoj v angličtině považují rodiče za věku odpovídající, potíže má pouze s tvořením minulých tvarů nepravidelných sloves.

Michal (čeština, ukrajinština) oba jazyky míchá, od počátku nerozlišuje jejich rozdílnou gramatiku. Tvoří agramatické věty, potíže má zejména s koncovkami slov, tvořením množného čísla a předložkovými vazbami. Zaměňuje správný tvar slovesa „být“ pro singulár a plurál. V odpovědích na otázky neskloňuje (zpravidla jednoslovnou) odpověď. Používá jednoduché věty.

Ondřej (čeština, slovenština) ve spontánním projevu míchal oba jazyky dohromady podle toho, které slovo zrovna znal v daném jazyce. V jeho projevu se objevují agramatismy, nevhodné užití slov, potíže s koncovkami. Neužívá zvrtná zájmena, potíže mu dělá také syntax. Tvoří jednoduché věty.

Stejně jako pro testování oblasti lexikálně-sémantické, chybí materiály pro posouzení morfologicko-syntaktické jazykové roviny v obou jazycích, kterými dítě komunikuje. Diagnostikou oblastí jednoho jazyka dítě znevýhodňujeme a tato diagnostika pak může být podhodnocená a nedává reálný obraz schopností dítěte.

VO2 byla zodpovězena.

VO3: Jaká je zkušenost rodičů s výchovou bilingvního dítěte s vývojovou dysfázií?

Výzkumné šetření bylo zaměřeno zejména na komunikační schopnosti dětí z výzkumného vzorku, ale otázka číslo 15 v rozhovoru, s vývojem komunikačních schopností u dětí úzce souvisí, jelikož úspěšná spolupráce s odborníky, kteří s dítětem přicházejí do styku, ovlivňuje způsob komunikace rodičů s dítětem. Tato otázka vyvolala u dotazovaných matek emoce, bohužel z větší části negativní. Zkušenost rodičů lze rozdělit na **respektující přístup** odborníků, Alexovi rodiče sem řadí logopeda, Kryštofovi rodiče praktického lékaře. Dalším z přístupů byl takový, kdy odborný pracovník **neviděl důvod situaci více řešit**, pokud byla zajištěna logopedická péče. Do této kategorie zařadili Alexovi rodiče pediatra, učitelky z mateřské školy, pracovníky foniatrické kliniky a neurologa. Posledním přístupem byl odmítavý postoj k bilingvní výchově, s nímž se setkali rodiče všech tří dětí. Alexovi rodiče se

s odmítavým a nerespektujícím přístupem setkali na foniatrickém pracovišti a ve speciálně pedagogickém centru, Kryštofovi rodiče se s negativním přístupem setkali u psycholožky a logopedka také považovala bilingvní prostředí za zátěž pro dítě. Michalova matka se také setkala s odmítavým přístupem k bilingvní výchově. Doporučení k bilingvní výchově, kterých se rodičům dostalo, byla, že by otec s dítětem neměl vůbec mluvit, pokud neumí česky (psycholog), že by oba rodiče měli s dítětem komunikovat jen česky (speciálně pedagogické centrum), aby se otec naučil česky a na dítě mluvil česky (foniatr). Alexova i Kryštofova matka byly velmi zaskočené skutečností, že všechna tato doporučení ignorovala citovou vazbu, kterou si spolu rodič s dítětem utváří i díky komunikaci v mateřském jazyce.

Tyto odmítavé názory, nejednotné co se týče jednotlivých odborností, naznačují na nedostatečnou osvětu v oblasti bilingvní výchovy i mezi odborníky, kteří pracují s dětmi a na přetrvávající zakořeněnost předsudků, které vůči bilingvní výchově panují, zejména pak co se týče bilingvní výchovy u dětí s narušenou komunikační schopností.

Není formulovaný jednotný názor a metodika, podle nichž by se odborníci řídili. Zkušenosti rodičů se rozcházejí, každý z odborníků, s nimiž přišli rodiče do styku, si udělal názor na základě studia různých zdrojů a několikrát se rodiče setkali i s názory zatíženými již vyvrácenými předsudky vůči bilingvní výchově. Názor odborníků tedy nebyl jednotný a pro rodiče bylo velmi frustrující potýkat se s jejich rozdílnými názory a komunikovat s těmi, kteří si nechtěli ani vyslechnout názor rodičů a jejich důvody k volbě bilingvní výchovy. Podnětem do praxe se jednoznačně nabízí vytvoření metodiky/příručky/shrnutí dosavadních poznatků o bilingvismu a jeho specifických, podle níž by mohli odborníci postupovat a jejich názory by byly jednotnější, pro rodiče méně matoucí a z toho důvodu i lépe přijímané a ve výsledku by vedly k úspěšnější komunikaci bilingvních dětí.

VO3 byla zodpovězena.

U každého dítěte z výzkumného vzorku byly projevy různé, což je očekávatelné vzhledem k diagnóze, jejíž projevy jsou u každého dítěte velmi individuální a také s ohledem na specifčnost každého jednoho bilingvního prostředí. Toto prostředí a podmínky bilingvní výchovy nelze zobecnit, protože při utváření bilingvního prostředí a jeho vlivu na dítě hraje roli mnoho faktorů.

Vývoj obou jazyků byl u tří dětí z výzkumného vzorku zpočátku rovnoměrný v obou jazycích, později došlo k výraznějším rozdílům, které byly zřejmě způsobeny nerovnoměrným jazykovým inputem obou jazyků. Roli evidentně hraje nejen jazykový input, ale i důsledné dodržování stanoveného typu bilingvní výchovy.

U Alexe (čeština, nizozemština) pozorovala matka obtíže v komunikaci související s vývojovou dysfázií v obou jazycích v podobném rozsahu, zejména v oblasti užívání předložek a odpovídajících pádů, chybného tvoření minulého času, chudé slovní zásobě a gramatické stránce jazyka. V současnosti považuje matka stav obou jazyků za poměrně vyrovnaný, s mírným oslabením ve znalosti sloves v nizozemštině. V rodině jsou důsledně dodržována zvolená pravidla bilingvní výchovy a chlapec velmi dobře rozlišuje volbu jazyka dle osoby (od věku 4 let a 10 měsíců). Zlepšení v češtině po započetí logopedické péče rodiče pozorují jak v oblasti gramatiky a slovní zásoby, tak i výslovnosti. V nizozemštině je pokrok konstantní a poslední dobou zrychluje, výslovnost odpovídá věku. Matka je velmi aktivní ve vyhledávání informací týkajících se vývojové dysfázie i bilingvismus, konzultuje své poznatky se zahraničními odborníky a aktivně vyhledává pomoc.

U Kryštofa (čeština, angličtina) zaznamenali rodiče potíže zejména v češtině, úroveň komunikace v angličtině považují rodiče za věku odpovídající. Chlapec poměrně brzy začal preferovat angličtinu a češtinu přestal používat, jazykový vývoj byl tedy nerovnoměrný. Kryštof preferuje komunikaci v angličtině, která v rodině mírně převažuje, což může být jedním z důvodů její preference. V rodině je velký počet mluvčích. Rodiče s chlapcem dodržují Grammontovo pravidlo, tedy metodu one person one language. Při komunikaci s matkou chlapec jazyky míchá. S ostatními sourozenci komunikuje různě – s některými jen česky, s některými jen anglicky a s některými česky i anglicky. Převažující jazykový input v angličtině a nejasně nastavená pravidla komunikace jsou zřejmě důvodem, proč chlapec míchá češtinu s angličtinou. Nemá také dostatečnou aktivní slovní zásobu v češtině a tak své sdělení doplňuje výrazy z angličtiny.

Michal (čeština, ukrajinština) má více obtíží v ukrajinštině. Oba jazyky ale často míchá a nerozlišuje jejich rozdílnou gramatiku. V obou jazycích má potíže s odpovídajícím tempem, melodií, přízvukem daného jazyka. Rodiče zvolili v bilingvní výchově metodu OPOL (one person one language, tedy jedna osoba jeden jazyk), ale nedodržují ji striktně. V případě, že se Michal rodiče zeptá druhým jazykem (ne jeho mateřským),

rodič mu ve stejném jazyce odpoví. Po zahájení logopedické terapie v češtině pozorují rodiče zlepšení i v ukrajinštině, zejména v oblasti artikulace. Domácí příprava na logopedii není důkladná. Chlapec se projevuje emočně nezrale. V Michalově projevu lze pozorovat semilingvismus, kdy dítě nemá pořádně osvojený ani jeden jazyk, ale oba je míchá tak, že je velmi obtížné mu porozumět. Důvodem těchto obtíží může být nedůsledně dodržovaná metoda bilingvní výchovy a možná i podobnost obou jazyků.

U Ondřeje (čeština, slovenština) byla zpočátku zvolena metoda OPOL (one person one language, tedy jeden člověk, jeden jazyk). Po zahájení logopedické péče doporučila logopedka komunikovat s chlapcem pouze v češtině. S potvrzením diagnózy vývojová dysfázie začal otec negativně vnímat bilingvní komunikaci s Ondřejem a souhlasil s názorem logopedky, aby komunikace s chlapcem probíhala pouze česky. Rodiče se tedy evidentně na začátku dostatečně nedohodli na způsobu bilingvní výchovy. Matka tedy komunikuje s chlapcem česky, ale užívá i slova ve slovenštině. Sama nemá z „nucené“ komunikace v češtině dobrý pocit. Čeština není její mateřský jazyk a je jí proto nepříjemné komunikovat se svým synem cizím jazykem. Tato změna v užívání jazyků po pěti letech je nepříjemná pro matku i pro dítě. Krátce po této změně začal chlapec v projevu zadržovat, ale do šesti týdnů problémy vymizely. Chlapec je zřejmě semilingvní, dle slov matky se ve spontánní komunikaci projevuje nesrozumitelně, míchá slova, komolí je. Potíže s narušenou komunikační schopností pozorovali rodiče v obou jazycích.

Z analýzy jednotlivých případových studií vyplynulo, že formující vliv na co nejlepší rozvoj komunikačních schopností záleží (kromě faktorů, které nelze ovlivnit, jako je například hloubka a tíže vývojové dysfázie) na velikosti jazykového inputu, míře dodržování Grammontova pravidla, pečlivé a intenzivní logopedické terapii a informovanosti a angažovanosti rodičů i co se týče zájmu o problematiku bilingvismu. V bilingvní výchově zejména u dětí s vývojovou dysfázií je proto třeba být ve výchově velmi důsledný a obeznámený s jejími specifiky. Tyto zvláštnosti může totiž nepoučený laik chybně považovat za narušení v komunikaci.

Narušená komunikační schopnost může ovlivňovat oba jazyky různou měrou, což lze pozorovat v druhé případové studii, kdy Kryštof hovoří anglicky bez větších potíží, ale v češtině se potýká s většími nesnázemi.

Bylo možné pozorovat, že když jsou oba jazyky striktně oddělené a rodiče důsledně dodržují nastavená pravidla, je dítě schopné užívat oba dva jazyky zcela funkčně.

U Ondřeje bylo možné pozorovat důsledky změny metody bilingvní výchovy po několika letech, kdy chlapec ještě nemá jazyky zafixované. Stejně tak u Michala, kdy zase není bilingvní výchova dodržována důsledně. V obou případech se chlapci projevují semilingvně. Možným důvodem, proč oba jazyky tak míchají, by mohla být velká podobnost užívaných jazyků, kdy by pak pro chlapce (zejména s diagnózou vývojové dysfázie) mohlo být obtížnější tyto dva jazyky od sebe odlišovat.

Všichni oslovení rodiče se setkali s názorem odborníků, že bilingvní výchova má na jejich dítě negativní vliv. Dostali doporučení, aby se v komunikaci s dítětem sjednotili a užívali jazyk země, kde rodina žije. Ondřejova matka tak učinila, ale pozitivní dopad tohoto rozhodnutí nepozoruje na dítěti ani na sobě, což potvrzuje, že je důležité, aby měl rodič možnost komunikovat s dítětem ve svém mateřském jazyce, který je pro něj nej přirozenější.

Důležité je umět odlišovat, které z jevů pozorovaných v projevu dítěte (jako jsou přepínání kódů, jazyková výpůjčka a další), jsou přirozeným projevem bilingvního jazykového vývoje, a které značí patologii. Je nezbytné, aby spolu rodič a dítě mohli komunikovat takovým způsobem, aby to vyhovovalo oběma a mohli se v daném jazyce přirozeně projevovat.

Cíle diplomové práce bylo dosaženo vypracováním případových studií jednotlivých dětí (v kapitole 4.4) a jejich následnou analýzou.

4.6 Závěry šetření, diskuse

Z analyzovaných kazuistik bylo zřejmé, že efekt logopedické terapie v češtině působí i na rozvoj druhého jazyka, ale efekt by zajisté byl větší, kdyby – jak uvádí Thordardottir (2016, cit. podle Dlouhá et al., 2017) v kapitole 3.1.2 Logopedická terapie – probíhala cílená intenzivní logopedická péče v obou jazycích. To v bohužel v českém prostředí není možné nedostatku logopedů, kteří by se problematice bilingvních rodin věnovali.

Z rozhovorů s rodiči bylo evidentní, nakolik důležité je pro ně komunikovat s jejich dítětem vlastním mateřským jazykem, kterým si s dítětem tvoří pouto a také mu předávají něco ze své kultury. Pro Ondřejovu matku bylo dle jejích slov vyložene nepřijemné po doporučení od logopedky komunikovat se synem v jiném než mateřském jazyce. Toto doporučení (tedy komunikovat s dítětem s vývojovou dysfázií jen jedním jazykem) se objevuje i ve studii s názvem *Vývojová dysfázie u dětí s bilingvní výchovou* (2019), která se uskutečnila na Foniatrické klinice v Praze. Tato studie v závěru u dětí s vývojovou dysfázií vyrůstajících v bilingvním prostředí doporučuje, aby rodiče zvolili jen jeden jazyk, kterým s dítětem budou komunikovat. Ve studii ovšem byly zvoleny do výzkumného vzorku děti, které byly vychovávány v jednom jazyce, a sami rodiče ve většině případů další jazyk neovládali. Děti se tak setkaly s češtinou až v mateřské škole – nejspíše se tedy jednalo o děti cizinců.

V tomto lze rozporovat označení vzorku dětí za vyrůstající v bilingvním prostředí, pokud se s druhým jazykem setkaly až v mateřské škole, kde strávily před zařazením do tohoto výzkumu přibližně dva roky. Tyto děti jsou druhému jazyku (češtině) evidentně vystaveny podstatně kratší dobu než děti monolingvní. Pokud bude takováto skupina dětí porovnávána s monolingvními dětmi z druhé skupiny, lze předpokládat, že ve výzkumu vyjdou hůř. Proto není opodstatněné vydávat výše zmíněná doporučení za výzkumem prokázaná. Ve studii taktéž chybí širší vyjádření k problematice bilingvismu a jeho dopadech na vývoj dítěte. Dále zde není zmíněna informace o důležitosti mateřského jazyka jako komunikačního a emočního pojítka mezi rodičem a dítětem.

Takováto doporučení podložená výzkumem na základě zřejmě nevhodně zvoleného výzkumného vzorku jsou v rozporu s literaturou, která naopak upozorňuje na důležitost komunikace rodiče s dítětem v jeho mateřském jazyce, čímž dochází k budování emočního spojení mezi rodičem a dítětem a také předávání kulturního rozměru jazyka, který je pro identitu rodiče i dítěte velmi důležitý.

Doporučení, aby se jeden z rodičů naučil jazyk, kterým bude s dítětem komunikovat, má jednoznačně své slabiny a ve výsledku by mohlo více uškodit než pomoci. S ohledem na cíle logopedické terapie je nežádoucí hovořit na dítě (zejména na dítě s vývojovou dysfázií) např. „špatnou“ češtinou a tím mu ztěžovat fixaci správného mluvního vzoru. Spíše vhodnými metodami podpořit dítě v rozvoji obou jazyků. Tímto nastolením komunikace jen v jednom jazyce by mohlo dojít k narušení rodinné dynamiky a pozice daného rodiče. To by mohlo ohrozit specifický vztah mezi rodičem a dítětem, který spolu mají i na základě společného jazyka, který je rodiči jazykem mateřským, takže se v něm umí nejlépe vyjadřovat.

U dětí s vývojovou dysfázií se objevuje problém se zpracováním řečového signálu a s krátkodobou pamětí, takže je potřeba osvojovaná slova atd. mnohokrát opakovat (viz Dlouhá et al., 2017). Pokud by monolingvní dítě s vývojovou dysfázií potřebovalo například zdvojnásobit jazykový input (tedy opakovat dvakrát tolik), potom by u bilingvního dítěte bylo nutné zdvojnásobit jazykový input ovšem u obou jazyků. Důvodem pro oslabení v řečovém projevu u bilingvních dysfaticů tedy může být skutečnost, že dítě nemá dostatečný jazykový input v obou užívaných jazycích.

Přesnější výsledky by prováděný výzkum mohl přinést, pokud by ve výzkumném vzorku byly děti užívající ke komunikaci stejné jazyky, čímž by se eliminovaly specifické jevy typické pro konkrétní jazyky.

Uvědomuji si, že zobecnitelnost uvedených tvrzení je limitovaná, muselo by být ověřeno na reprezentativním vzorku.

Závěr

Tématem této práce byla právě komunikace dětí s vývojovou dysfázií, které jsou vychovávány v bilingvní rodině. V současné době se díky globalizaci, kdy lidé cestují za studiem či prací do cizí země můžeme čím dál častěji setkat s rodinami, kde je každý z rodičů jiné národnosti a hovoří tak jiným jazykem. Děti vychovávané v těchto rodinách jsou tak vychovávané v bilingvní rodině a vystaveny působení dvou jazyků, které si v komunikaci s rodiči osvojují. Bilingvní výchova má řadu specifík a specifický bývá i jazykový a řečový vývoj bilingvních dětí. Správně zvolená a důsledně dodržovaná bilingvní výchova může přinášet řadu pozitiv, stejně tak i negativ. A stejně jako u monolingvních dětí se i u dětí vychovávaných bilingválně mohou vyskytovat různé druhy narušené komunikační schopnosti, které dětem v různé míře znesnadňují komunikaci.

Cílem práce bylo analyzovat skupinu dětí v předškolním věku z hlediska jejich jazykového vývoje ovlivněného bilingvním prostředím a vývojovou dysfázií a zjistit tak, jak se přítomnost vývojové dysfázie v kombinaci s bilingvní výchovou projevuje na obou jazycích, jimž je dítě vystaveno.

Překážkou při zpracování diplomové práce byl nedostatek publikací z českého prostředí, které by se zabývaly problematikou bilingvismu z hlediska logopedie. Situaci komplikovala také epidemiologická situace, kvůli které musel být snížen počet vytvářených kazuistik z pěti na čtyři.

V teoretické části práce byly vymezeny pojmy jazyk, řeč a komunikace, které se úzce pojí s celou problematikou bilingvismu. V souvislosti s pojmem jazyk byla vyzdvížena důležitost komunikace v mateřském jazyce, díky které můžeme přesně vyjadřovat naše potřeby a emoce a jazyk je tak pojítkem v našich vztazích s blízkými. Další kapitoly přiblížily téma bilingvismu, jeho druhy a stupně. Seznámily s problematikou bilingvní výchovy a upozornily na možná úskalí spojená zejména s nedodržováním zvolené metody. Kapitola věnovaná bilingvismu se zaměřuje také na jazykový vývoj u bilingvního dítěte a určitá specifika, která se objevují v rámci vývoje a v komunikaci bilingvních dětí. Poslední kapitola teoretické části se věnuje oblasti narušené komunikační schopnosti u bilingvních dětí, blíže se zaměřuje na vývojovou dysfázií, protože do výzkumného vzorku byly zařazeny děti s touto diagnózou.

Empirická část práce obsahuje kvalitativní výzkum realizovaný metodami přímého a nepřímého pozorování a strukturovaného rozhovoru, na jejichž základě byly vytvořeny a analyzovány případové studie. Výzkumný vzorek tvořily čtyři děti s vývojovou dysfázií vyrůstající v bilingvní rodině a jejich rodiče. Zpracováním případových studií a jejich analýzou byl cíl práce naplněn.

Z analýzy případových studií vyplynulo, že vývoj komunikačních schopností u jednotlivých dětí je značně individuální, i když lze sledovat určité společné znaky. Vliv na vývoj komunikačních schopností u dětí s vývojovou dysfázií má v bilingvním prostředí velikost jazykového inputu v obou jazycích, míra dodržování Grammontova pravidla a důsledná logopedická terapie. Nezanedbatelný vliv má informovanost a angažovanost rodičů v problematice bilingvismu a specifik bilingvní výchovy. V bilingvní výchově zejména u dětí s vývojovou dysfázií je potřeba být velmi důsledný v dodržování nastavených pravidel a také obeznámený s jejími specifiky. Tyto zvláštnosti mohou být chybně považovány za narušení v komunikaci a vést k náhlé změně komunikační strategie.

Bilingvismus je stále rozšířenější fenomén, přesto o něm společnost laická i odborná nemá dostatek informací a přetrvává tak řada mýtů, což se potvrdilo i analýzou případových studií. Všichni oslovení rodiče se alespoň jednou setkali s názorem od odborníků, že bilingvní výchova má na jejich dítě negativní vliv. Dostali doporučení, aby se v komunikaci s dítětem sjednotili a užívali jazyk země, kde rodina žije. Jedna z matek tak učinila, ale pozitivní dopad tohoto rozhodnutí nepozoruje na dítěti ani na sobě, což potvrzuje, že je důležité, aby měl rodič možnost komunikovat s dítětem ve svém mateřském jazyce, který je pro něj nejpřirozenější. Je nezbytné, aby spolu rodič a dítě mohli komunikovat takovým způsobem, který vyhovuje oběma zúčastněným, a mohli se v daném jazyce přirozeně projevovat a budovat emoční vazbu. Za důležitou považují podporu rodiny ve zvoleném komunikačním modelu, který jim pomáhá funkčně komunikovat a vytvářet a udržovat emoční vazbu s dítětem. Takováto podpora by měla být jednotná a mít ucelený koncept.

Získané poznatky by mohly posloužit jako podnět pro vytvoření ucelené metodiky, jak pracovat s bilingvními dětmi s narušenou komunikační schopností. Mohla by také předávat informace odborníkům, s nimiž přijdou tyto děti do kontaktu, aby měli ucelené a validní informace. Nesdělovali by tak rodičům protichůdné názory a doporučení, které

rodičům komplikují situaci a ve výsledku k rozvoji komunikačních dovedností u těchto dětí přispívají spíše negativně.

Seznam použitých zdrojů

- BAKER, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5. Bristol: Multilingual Matters, 2011. ISBN 978-1-84769-355-6.
- BAKER, Colin a PRYS JONES, Sylvia. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998. ISBN 9781853593628.
- BARRON-HAUWAERT, Suzanne. *Language Strategies for Bilingual Families: The one-parent-one-language Approach* [online]. Clevedon: Multilingual Matters, 2004 [cit. 2021-02-17]. ISBN 978-1-85359-7145-8.
- BARTANUSZ, Štefan a ŠULOVÁ, Lenka, (2010). Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- BECK, Adam. *Maximize Your Child's Bilingual Ability: Ideas and inspiration for even greater success and joy raising bilingual kids*. neuvedeno: Bilingual Adventures, 2016. ISBN 978-4-908629-01-3.
- BOURGOGNE, Annika. *Be bilingual: Practical Ideas for Multilingual Families*. neuvedeno: Folio, spol.s r.o., 2013. ISBN 978-952-68037-0-8.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita., 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, HORÁKOVÁ, Radka a KLENKOVÁ Jiřina. *Logopedie & surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.
- CORE, Cynthia a HOFF, Erika. What Clinicians Need to Know about Bilingual Development. *Seminars in Speech and Language* [online]. 2015; 36 (02): 089 [cit.2021-03-05]. DOI: 10.1055/s-0035-1549104 dostupné z:
<https://www.sciencedaily.com/releases/2015/08/150817110635.htm>
- DLOUHÁ, Olga et al. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 2017. ISBN 978-80-7492-314-2.
- DLOUHÁ, Olga a NEVŠÍMALOVÁ, Soňa. Poruchy sluchové percepce u dětí s vývojovou dysfázií. *Otorinolaryngologie a foniatrie: Časopis české společnosti pro otorinolaryngologii a chirurgii hlavy a krku*. Praha:

- Nakladatelské a tiskové středisko ČLS JEP, 1997, **46**(4), 228-231. ISSN 1210-7867.
- DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.
 - DRŠATA, Jakub. Vývojové poruchy řeči. *Vox pediatryae: časopis praktických dětských lékařů*. Praha: Medix, 2017, **17**(1), 36 - 40. ISSN 1213-2241.
 - FESTMAN, Julia, J. POARCH, Gregory a DEWAELE, Jean-Marc. *Raising Multilingual Children*. Bristol: Multilingual Matters, 2017. ISBN 978-1-78309-756-2.
 - FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
 - GRIMM, Hannerole a SCHÖLER, Hermann. *Heidelberský test řečového vývoje H-S-E-T* (úprava Mikulajová a kol.). Brno: Psychodiagnostika 1997.
 - HARDING-ESCH, Edith a RILEY, Philip. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.
 - HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
 - HOLMANOVÁ, Jitka (2003) Vývoj řeči In ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
 - JABŮREK, Josef. *Bilingvní vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4.
 - JEDLIČKA, Ivan (2003). Vývoj řeči In ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
 - KALITOVÁ, P., J. MRKVIČKOVÁ a O. DLOUHÁ. Vývojová dysfázie u dětí s bilingvní výchovou. *Otorinolaryngologie a foniatrie*. Praha, 2019, **68**(3), 135 - 142. ISSN 1210-7867.
 - KAPALKOVÁ, Svetlana. Špecificky narušený vývin řeči v kontexte multilingválnej spoločnosti. *Listy klinické logopedie*. 2017, **1**(1), 34 - 38. Dostupné z: doi:10.36833
 - KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Logopedie v ošetrovateľskej praxi*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2835-3.

- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.
- KLENKOVÁ, Jiřina a KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-7262-598-7.
- KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1511-9.
- LACHOUT, Martin. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga, 2017. ISBN 978-80-7476-128-7.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
- LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- LI, Li. *Thinking skills and creativity in second language education: case studies from international perspectives*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2020. ISBN 978-1-138-29794-4.
- LOVE, Russell J. a G. WEBB, Wanda. *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-464-9.
- MIKULAJOVÁ, Marína (2003). Diagnostika narušeného vývoje řeči. In LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a SCHÖLL, Lucie. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.
- NEKVAPIL, Jiří. CzechEncy: Nový encyklopedický slovník češtiny. *CzechEncy* [online]. [cit. 2021-03-12]. Dostupné z:
<http://www.czechency.org/slovník/SOCIOLINGVISTIKA#komunika%C4%8Dn%C3%AD%20kompetence>

- NEUBAUER, Karel. *Logopedie a surdologopedie: učební text pro základní kurz*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-500-4.
- NEUBAUER, Karel. *Neurogenní poruchy komunikace u dospělých: [diagnostika a terapie]*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-159-4.
- NEUBAUER, Karel. Současná terminologická východiska oboru klinická logopedie (2018) In NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.
- NEUBAUER, Karel a KADANÍKOVÁ, Jana. Bilingvismus a výchova dítěte v bilingvní rodině. *Listy klinické logopedie*. 2017, 1.(1), 3-14. ISSN 2570-6179. Dostupné z: doi:10.36833/lkl.2017.002
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Mařenko, řekni Ř: aby to dětem dobře mluvilo*. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2353-2.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
- ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.
- ŠATAVA, Leoš. *Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-83-0.
- ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
- ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan. Vývojová dysfázie (2003) In ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.
- MKN-10 2021. *MKN-10 ÚZIS* [online]. 2021, 1. 1. 2021 [cit. 2021-02-24]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80.1>
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4

Seznam obrázků

| | |
|---|----|
| Obrázek 1- komunikační schéma Alex..... | 54 |
| Obrázek 2 – komunikační schéma Kryštof..... | 58 |
| Obrázek 3 – komunikační schéma Michal | 62 |
| Obrázek 4 – komunikační schéma Ondřej..... | 66 |

Seznam příloh

Příloha A – Otázky pro rozhovor s rodiči

Přílohy

Příloha A – Otázky pro rozhovor s rodiči

1. Jakou metodu bilingvní výchovy jste zvolili? Dodržujete striktně její pravidla?
2. V jakém poměru je dítě jazykům vystaveno?
3. Začalo dítě užívat první slova v obou jazycích?
4. Byl jazykový vývoj rovnoměrný v obou jazycích?
5. Rozlišuje dítě jazyky nebo je míchá dohromady?
6. V jakém věku začalo dítě volit jazyk podle toho, se kterým rodičem hovoří?
7. Reaguje dítě na označení stejného předmětu v obou jazycích? (tzn. rozumí tomu, o který předmět/činnost se jedná)
8. Rozumí dítě jednoduché instrukci v obou jazycích – tzn. splní pokyn (např. Obuj si boty a obleč si bundu.)?
9. Používá dítě správně gramatiku obou jazyků (větná stavba, koncovky, předložkové vazby,...)? Rozlišuje, že má každý jazyk jinou gramatiku?
10. Užívá dítě u obou jazyků odpovídající tempo, melodii, přízvuk...?
11. Používá dítě aktivně označení pro jeden předmět v obou jazycích (tzn. samo označí předmět například v češtině „auto“, v angličtině „car“)?
12. Pozorujete obtíže s narušenou komunikační schopností stejnou měrou v obou jazycích? Pokud ano, jaké?
13. Zpozorovali jste po zahájení logopedické péče zaměřené na komunikaci v češtině zlepšení i v druhém jazyce? V jakých oblastech?
14. Vyhledali jste logopedickou konzultaci (např. online formou) týkající se vývojové dysfázie i v druhém jazyce? Pokud ano, jak intenzivní je terapie?
15. S jakým názorem na bilingvní výchovu u dětí s narušenou komunikační schopností jste se setkali u odborníků (praktický lékař, foniatr, logoped, pedagogové,...)? Jaká jste od nich případně dostali doporučení ohledně bilingvní výchovy?
16. Pokud má dítě sourozence bez narušené komunikační schopnosti, pozorujete odlišnosti v jeho jazykovém vývoji? Pokud ano, jaké?
17. Pokud má dítě sourozence, jak spolu komunikují (střídají jazyky například podle přítomnosti rodiče, mluví spolu jen jedním jazykem, mají „svůj“ jazyk apod.)?